

Naudascher, Brigitte

## Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung

Frankfurt, Main u.a. : Campus 1980, 183 S. - (Campus Forschung; 168)



Quellenangabe/ Reference:

Naudascher, Brigitte: Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung. Frankfurt, Main u.a. : Campus 1980, 183 S. - (Campus Forschung; 168) - URN: urn:nbn:de:01111-opus-54807 - DOI: 10.25656/01:5480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-54807>

<https://doi.org/10.25656/01:5480>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
VORWORT	9
EINLEITUNG	11
<u>1. HISTORISCHER ÜBERBLICK ÜBER THEORIEN DES SELBST</u>	15
1.1 ALLGEMEINE BEDEUTUNG DER SELBSTTHEORIEN	15
1.2 PHILOSOPHISCH-PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE	17
1.2.1 Platon und Aristoteles	17
1.2.2 Thomas von Aquin	18
1.2.3 René Descartes	19
1.2.4 Gottfried Wilhelm Leibniz	20
1.3 DAS SELBST IN PHÄNOMENOLOGISCHER UND GESTALTPSYCHOLOGISCHER SICHT	22
1.3.1 Franz Brentano	23
1.3.2 Kurt Lewin	24
1.3.3 Gordon W. Allport	26
1.3.4 Carl R. Rogers	27
1.3.5 Donald Snygg and Arthur W. Combs	35
1.3.6 Wilhelm Dilthey	36
1.3.7 Neuere pädagogisch-phänomenologische Ansätze	37
1.4 DAS SELBST IN PSYCHOANALITISCHER SICHT	37
1.4.1 Sigmund Freud	38
1.4.2 Alfred Adler	39
1.4.3 Carl Gustav Jung	41
1.5 INTERAKTIONISTISCHE ANSÄTZE	43
1.5.1 Das Selbst als intervenierende Variable	43
1.5.2 William James	46
1.5.3 George Herbert Mead	47
1.5.4 John Kinch	49
1.5.5 Robert Ziller	50
1.5.6 Sigrun-Heide Filipp	52
1.5.7 Rollentheorie und Selbstkonzept	53
1.5.8 Bezugsgruppentheorie und Selbstkonzept	56
1.6 ZUSAMMENSCHAU: THEORIE EINER THEORIE	58

<u>2. SELBSTKONZEPTFORSCHUNG</u>	61
2.1 ALLGEMEINE PROBLEME BEI DER MESSUNG DES SELBSTKONZEPTS	61
2.2 SELBSTKONZEPTFORSCHUNG UND DER PÄDAGOGISCH-PHILOSOPHISCHE STANDPUNKT	64
2.3 SELBSTKONZEPTFORSCHUNG UND DER PHÄNOMENOLOGISCHE STANDPUNKT	65
2.3.1 Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen	65
2.3.2 Q-Sortierungen	66
2.3.3 Semantische Differentialtechnik	68
2.3.4 Adjective Check List	69
2.3.5 W-A-Y-Technik (Who are you?)	70
2.3.6 Twenty-Statements Test	71
2.3.7 Tennessee Self Concept Scale	72
2.3.8 Body Cathexis Scale	73
2.3.9 Die nichtverbale Messung des Selbstkonzepts	73
2.3.10 Interpersonal Check List	79
2.3.11 Personal Orientation Inventory	83
2.4 SELBSTKONZEPTFORSCHUNG UND DER PSYCHOANALYTISCHE STANDPUNKT	85
2.4.1 Thematischer Apperzeptionstest	85
2.4.2 Rorschach-Test	86
2.4.3 Draw-a-Person	86
2.4.4 Der Traum	86
2.5 SELBSTKONZEPTFORSCHUNG UND DER INTERAKTIONISTISCHE STANDPUNKT	87
2.5.1 Einsicht-Messungen	88
2.5.2 Soziometrische Messungen	89
2.6 ZUSAMMENFASSUNG	89
<u>3. DIMENSIONEN DES SELBSTKONZEPTS</u>	91
3.1 POSITIVES UND NEGATIVES SELBSTKONZEPT	91
3.2 KONSISTENTES UND SPEZIFISCHES SELBSTKONZEPT	97
3.3 REALES UND IDEALES SELBSTKONZEPT	101
3.4 SOZIALES UND PERSONALES SELBSTKONZEPT	106
3.5 ZUSAMMENFASSUNG	109

	Seite
<u>4. BEDEUTUNG DES SELBSTKONZEPTS</u>	111
4.1 SELBSTFINDUNG	111
4.2 SELBSTAKTUALISIERUNG	115
4.3 SELBSTENTFREMUNG	118
4.4 SELBSTKONFLIKT	121
4.5 SELBSTKONTROLLE	125
4.6 ZUSAMMENFASSUNG	129
<u>5. ENTWICKLUNG UND PÄDAGOGISCHE BEEINFLUSSUNG DES SELBSTKONZEPTS</u>	131
5.1 DIE BEDEUTUNG DER KOGNITIVEN ENTWICKLUNG	131
5.2 DIE BEDEUTUNG DER ELTERN	136
5.3 DIE BEDEUTUNG DER GLEICHALTRIGEN	141
5.4 DIE BEDEUTUNG DES LEBENSALTERS FÜR DIE ENTWICKLUNG DES SELBSTKONZEPTS	143
5.5 MÖGLICHKEITEN PÄDAGOGISCHER BEEINFLUSSUNG	147
LITERATURVERZEICHNIS	159
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	177
VERZEICHNIS DER DARSTELLUNGEN	177
AUTORENREGISTER	179
SACHWORTREGISTER	181





## VORWORT

Das Selbstkonzept, bis vor kurzem im deutschsprachigen Raum nur ein Begriff für eine kleine Gruppe ausgewählter Theoretiker - vornehmlich tiefenpsychologischer Provenienz -, hat nun auch Eingang gefunden in breitenwirksamere pädagogische und psychologische Praxis. Man kann sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, daß, was inzwischen unter "Selbstkonzept" verstanden wird, so vielfältig ist wie die Personen, die den Begriff in Theorie und Praxis gebrauchen. Bei genauerer Prüfung ist das nicht verwunderlich, da die grundlegende Selbstkonzeptforschung von den deutschsprachigen wissenschaftlichen Disziplinen, die eigentlich damit befaßt sein sollten, kaum beachtet wurde; die neuere Forschung wird überwiegend in den USA betrieben, und dort vor allem jetzt auch außerhalb der Psychiatrie, die den Begriff des "Selbst" seit vielen Jahren kennt und den präzisieren des "Selbstkonzepts" in letzter Zeit in steigendem Maße verwendet hat.

Gegenwärtig bedarf es vorrangig der Klärung des Arbeitsfeldes und der Begrifflichkeit. Die vorliegende Arbeit ist als Versuch anzusehen, den Theorien- und Forschungsstand zum Selbstkonzept unter pädagogischen Gesichtspunkten aufzuarbeiten, nachzuholen, was von der deutschsprachigen wissenschaftlichen Pädagogik übergegangen wurde, zu systematisieren und die Ergebnisse der Forschung in ihrer Bedeutung für die Pädagogik darzustellen.

Grundlage der Untersuchung sind US-amerikanische Arbeiten, die ich während zweier USA-Aufenthalte gesichtet und, soweit sie relevant waren, eingearbeitet habe. Die Einschränkung im Nebensatz muß deshalb erfolgen, weil nicht alle Ergebnisse oder Forschungsmethoden, die angewendet werden, dem gegenwärtigen Theoriestand der Sozialwissenschaften entsprechen. Mein Ziel ist demgemäß ein mehrfaches: Es soll zu weiteren Untersuchungen über das Selbstkonzept angeregt werden, an denen die deutschsprachige Pädagogik sich in Zukunft beteiligen könnte; ein sich erweiternder Interessentenkreis soll mit praxisrelevanten Forschungsergebnissen bekannt gemacht werden, und schließlich soll, was von der Forschungslage her leider nicht selbstverständlich ist, die Theorie des Selbstkonzepts in verständlicher Sprache entwickelt werden.

Für konstruktive Kritik bei der Erstellung des Manuskripts danke ich Herrn Professor Dr. W. Braun, Mainz. Wie schon so oft, hat auch dieses Mal Frau Anne List das druckfertige Manuskript präzise und mit fachmännischem Verständnis hergestellt.

Karlsruhe, im Frühjahr 1980

Brigitte Naudascher



## Einleitung

Oft bin ich als Mutter, Ehefrau oder Lehrerin an eine Grenze gestoßen, über die hinaus ich das Verhalten der Menschen um mich herum nicht mehr ohne weiteres vorhersagen und oft auch nicht mehr verstehen konnte. Warum reagierten meine Kinder so unterschiedlich auf schlechte Noten in der Schule, hatte ich sie doch gleichermaßen über die relative Bedeutung solcher Ergebnisse informiert? Warum war mein Mann trotz ausgezeichneter beruflicher Erfolge dennoch oft unzufrieden in seiner Arbeit? Warum verweigerten meine Schüler, die bisher zu den interessiertesten der Klasse gehörten, plötzlich ihre Leistung?

Man meint, wenn die Bedingungen bekannt sind, auch vorhersagbare Verhaltensweisen erwarten zu können: Daß in der Erziehung das "Ergebnis" wesentlich von dem Verhalten der Erzieher abhängt; daß günstige äußere Umstände glückliche Menschen zur Folge haben; daß in der Schule alle Schüler zu den gewünschten Einsichten gelangen, wenn nur die richtige Lernumwelt geschaffen worden ist.

Was ist geschehen, wenn solche Erwartungen nicht eintreten? Woraus sind Reaktionen eines Menschen, die sich nicht unmittelbar aus der Kenntnis seiner Situation und seines bisherigen Verhaltens heraus erklären lassen, zurückzuführen? Woher rühren plötzliche, unerklärliche Entscheidungen oder generell optimistische oder depressive Grundstimmungen, die trotz ungünstiger bzw. günstiger äußerer Umstände beibehalten werden?

Auf der wissenschaftlichen Ebene geriet ich bei der Interpretation von Untersuchungsergebnissen über das Verhalten Jugendlicher an die Grenze der Erklärbarkeit individuellen Verhaltens, eine Grenze, die sich weder auf unterschiedlich erfahrene Erziehungspraktiken noch auf unterschiedliche Sozialisationsfaktoren zurückführen ließ. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, daß in das Verhalten der Jugendlichen bewertende - nach einem individuellen Maßstab bewertende - Entscheidungen eingegangen waren.

Im Zweiten Familienbericht der Bundesregierung wird solches nach internen, individuellen Maßstäben ausgerichtetes Verhalten unter dem Begriff der "Selbstsicherheit" (S. 14) als Erziehungs- bzw. Sozialisationsziel gefordert. Kinder sollen "ein Maß an Selbstsicherheit entwickeln, das sie einerseits davor bewahrt, sich aufgrund negativer Selbstbilder in dauerhafte Abhängigkeit von anderen zu flüchten, ... das sie andererseits aber auch davor schützt selbstgerecht .... zu werden" (Zweiter Familienbericht der Bundesregierung, S. 14).

Kinder sollen also positive Selbstbilder entwickeln, die ihnen in zweierlei Weise dienlich sind. Sie werden unabhängig vom Urteil der anderen, öffnen sich aber auch für die anderen und die Umwelt, weil sie ihnen selbstsicher, d.h. ohne Furcht begegnen können. Das, was hier mit Selbstsicherheit oder positiven Selbstbildern bezeichnet wird, ist eine Umschreibung für den Begriff des positiven Selbstkonzepts.

Dahinter verbirgt sich ein Forschungsbereich, der in den letzten Jahren stetig an Bedeutung zugenommen hat. Im Jahre 1977 erschienen allein in den USA pro Monat etwa zwanzig Veröffentlichungen zum Thema Selbstkonzept, hauptsächlich aus der Sicht der Psychologie.

Wie ein solches Erziehungs- bzw. Sozialisationsziel - Selbstsicherheit - zu erreichen ist, ist aber auch eine pädagogische Frage, denn dem Pädagogen geht es im Gegensatz zum Psychologen, der hauptsächlich an der Erklärung von vorhersagbarem Verhalten interessiert ist, in der Erziehung, Beratung und Betreuung außerdem auch um den umgekehrten Vorgang, nämlich um das Verstehen unvorhersagbaren Verhaltens.

Ein Schlüssel dazu ist das Selbstkonzept eines Menschen. Was das Selbstkonzept ist, wie es entsteht, wie es durch Erziehung und Sozialisation beeinflusst werden kann, welche Rolle es in der Therapie spielt, ob es sich im Laufe eines Menschenlebens ändert oder weitgehend gleichbleibt - auf diese und andere Fragen habe ich in der vorliegenden Arbeit Antworten gesucht. Dazu war ein umfangreiches Literaturstudium notwendig, das ein breites Spektrum von philosophischen und wissenschaftstheoretischen Fragen, sowie Problemen der empirischen Sozialforschung beinhaltet.

Im ersten Kapitel wird der philosophische Hintergrund aufgezeigt, der zu der Fülle der heutigen Selbstkonzepttheorien geführt hat. Man wird dabei erkennen, daß das Verständnis des Selbst immer die Richtlinien für die Erziehung gab. In unserer Zeit lassen sich drei theoretische Hauptrichtungen erkennen, unter die die derzeit diskutierten Selbst- oder Selbstkonzepttheorien eingeordnet werden können: Die phänomenologische, die psychoanalytische und die interaktionistische Sichtweise.

Im zweiten Kapitel werden die zahlreichen Probleme aufgezeigt, die sich dem Forscher oder Therapeuten stellen, der theoretische Aussagen über das Selbstkonzept überprüfen, erklären oder anwenden will. Die zahlreichen Instrumente, die innerhalb der Selbstkonzeptforschung entwickelt wurden, spiegeln den unbefriedigenden Zustand der Selbstkonzeptforschung wider. Einige exemplarisch ausgewählte Instrumente werden vorgestellt und kritisch betrachtet.

Im dritten Kapitel wird auf die Eigenschaften des Selbstkonzepts eingegangen. Was bedeutet es, ein positives bzw. ein negatives Selbstkonzept zu haben? Wie entsteht es? Hat der Mensch in seinem Selbstkonzept seine Persönlichkeit integriert, d.h. ist er mit relativ überdauernden Eigenschaften ausgestattet, oder reagiert er je nach Situation anders, z.B. ehrlich zu Hause und unehrlich, wenn er mit Freunden zusammen ist? So wie man sich täglich gibt, was man wirklich tut, wie man sich anderen gegenüber verhält, mag nur teilweise mit dem übereinstimmen, wie man sein möchte. Auf die Frage, ob das Selbstkonzept nur aus der Interaktion mit anderen entsteht, oder ob es unabhängig davon eine personale Komponente enthält, ja enthalten muß, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels eine Antwort gesucht.

Das vierte Kapitel befaßt sich mit der Bedeutung des Selbstkonzepts im Selbstfindungsprozeß, bei der Selbstaktualisierung, bei der Selbstentfremdung, im Selbstkonflikt und schließlich bei der Selbstkontrolle. Wird das Selbstkonzept im Selbstfindungsprozeß an die größere Umwelt preisgegeben und überprüft, so hat der sich selbstaktualisierende Mensch seine Identität bereits gefestigt. Er hat ein realistisches Bild von sich und kann sich daher anderen Menschen und den Aufgaben des Lebens zuwenden. Der selbstentfremdete Mensch hingegen ist gerade nicht mit sich eins. Er leidet

darunter, daß er unrealistisch hohe Ansprüche an sich stellt, bei deren Erfüllung er letztlich immer wieder versagt. Der Konflikt stellt eine Bedrohung für das Selbstkonzept dar. Es gibt zahlreiche Lösungstechniken, die vor allem in der Kindheit gelernt werden. Eine Technik ist die verbale Selbstkontrolle, mit deren Hilfe Konflikte durch sogenanntes inneres Sprechen angegangen werden können.

Die Entwicklung und der Wandel des Selbstkonzepts über die Lebensspanne, sowie Möglichkeiten pädagogischer Beeinflussung sind Inhalt des fünften und letzten Kapitels. Bei der Entwicklung wirken kognitive Reifungsprozesse, Anregungen durch die personal-soziale Umwelt und zielgerichtete spontane Aktivitäten ineinander. Im Laufe des Lebens wandelt sich das Selbstkonzept ('Selbstkonzept' wird in dieser Arbeit der Einfachheit halber 'SK' genannt) von einer körperlichen Umweltbezogenheit zu einer individuellen Abrenzung von ihr und schließlich zu einer Integration des persönlichen Lebens in eine größere kulturelle und soziale Gemeinschaft. Ist die Fähigkeit, sich selbst als getrennt von anderen zu erleben, grundlegend für die frühe Kindheit, so scheint am Ende des Lebens umgekehrt die Fähigkeit entscheidend zu sein, die Trennung des Selbst von anderen zu überwinden. Welche pädagogischen Hilfen dabei gegeben werden können, wird abschließend erwogen. Sie liegen vor allem darin, die eigenständigen, inneren Kräfte des Menschen zu unterstützen. Daß Untersuchungen in dieser Richtung derzeit nicht von der Pädagogik, sondern von der Verhaltenstherapie unternommen werden, deren Anliegen ursprünglich nicht die subjektiven inneren, sondern die objektiven, d.h. äußeren Faktoren des Menschen waren, ist eines der interessantesten Ergebnisse dieser Untersuchung.



## 1. Historischer Überblick über Theorien des Selbst

### 1.1 Allgemeine Bedeutung der Selbsttheorien

Immer schon hat der Mensch über sich selbst nachgedacht, hat er nach Erklärungen für das, was das menschliche Wesen ausmacht, gesucht. Die Frage nach dem Selbst, oder: Wer bin ich?, ist denn auch in allen Philosophien und Religionen zentral. Die Antwort auf diese Frage ist im Laufe der menschlichen Geschichte immer wieder anders ausgefallen, hatte aber stets einen bedeutsamen Einfluß auf die Einstellungen des Menschen zu sich selbst und seiner Stellung zu und in dieser Welt.

Allport bezeichnet das Selbst als ein "ehrwürdiges Rätsel" im Menschen, als "eine Art von Kern in unserem Wesen" (Allport, 1970, S. 108). Gerade weil das Selbst so schwer zu definieren sei und zu zahlreichen philosophischen Streitfragen über die Seele des Menschen, über Freiheit und Unsterblichkeit geführt habe, klammerten es viele Wissenschaftler von vornherein aus.

In dem Buch "A Search for God in Time and Memory" kommt Dunne zu dem Schluß, daß die Frage um das Selbst das Hauptproblem der modernen westlichen Welt darstelle. Hatte der mittelalterliche Mensch einen Bezugspunkt in der göttlichen Weltordnung, der außerhalb seiner selbst lag, so bleibt dem modernen Menschen nur der Blick nach innen auf sich selbst. Dunne sieht im 14. Jahrhundert die große Wende. Durch das Massensterben infolge der damals in Europa tobenden Pest wurde der Mensch mit brutaler Gewalt auf sich selbst zurückgeworfen. Während Diesseits, Tod und Jenseits vorher als ineinandergreifende, integrierte Zustände menschlichen Daseins gesehen wurden, war das Vertrauen in die Sinnhaftigkeit des Todes und des Jenseits nun endgültig erschüttert. Anstatt auf das Jenseits konzentrierte sich der Mensch fortan auf die Selbstwerdung diesseits des Todes. Anstatt über sich hinauszusehen, "schaut er in den Spiegel und bemüht sich, sich selbst zu werden" (Dunne, 1977, S. 62). Er ist nun gezwungen, das diesseitige Leben ernst zu nehmen und über sich selbst verantwortlich nachzudenken (vgl. Pico della Mirandola, 1940, S. 49f.).

Der Wandel war auch begleitet von einem Wandel der Erziehungsziele: Nicht die Vorbereitung für das Jenseits war jetzt ihr Inhalt, sondern die Selbstwerdung und die Selbstreflexion. Erziehung wurde nun durch die subjektiven Möglichkeiten bestimmt und auch begrenzt (vgl. Braun, 1977, S. 44).

Den Selbstbegriff, der nun den Zusatz Selbst'konzept' erhält, der empirischen Erforschung zugänglich gemacht zu haben, ist hauptsächlich das Verdienst der Psychologie und der Soziologie. In der modernen pädagogischen Theorie spielt das SK kaum eine Rolle. Dies ist überraschend und unverständlich, denn Prozesse der Selbstwerdung, Selbstreflexion und der subjektiven Interpretation von Ereignissen bestimmen wesentlich



die Beeinflußbarkeit des Menschen und bilden den Rahmen, innerhalb dessen Erziehung stattfinden kann.

Es ist daher das Ziel dieser Arbeit, die bestehenden SK-Theorien im Hinblick auf eine pädagogische Fragestellung zu untersuchen. Es wird versucht, die Vielfalt der Theorien zum SK - nicht immer sind die Anforderungen an eine wissenschaftliche Theorie (Präzision der verwendeten Begriffe, Informationsgehalt, Grad, wie sie sich bei empirischen Untersuchungen bewährt haben) erfüllt - zu systematisieren, ihren historischen Kontext aufzuzeigen und auf ihre pädagogische Aussagekraft zu überprüfen.

Zunächst werden kursorisch die philosophischen Wurzeln der SK-Theorien aufgezeigt, die bis in die Antike zurückreichen. Von den griechischen Philosophen Platon und Aristoteles wurde das Interesse an der wissenschaftlichen Erfassung der menschlichen Seele (griech.: *psyche*, lat.: *anima*) geweckt. Für Platon liegt ihr Ursprung im Reich der Ideen. Ist die Seele bei Aristoteles Formprinzip, das dem Organismus Gestalt gibt, so wird sie bei Thomas von Aquin als individuelle, unkörperliche Substanz verstanden, die eine geistige Tätigkeit ausübt. Für Descartes ist das Kennzeichen der Seele das Denken oder das Bewußtsein, für Leibniz ihre substantielle Kraft, die eigen-tätig wirksam ist (vgl. Dietrich/Walter, 1970, S. 244). Der "Psychologie ohne Seele", die um die Mitte des 19. Jahrhunderts entstand, folgte eine Entwicklung, in der zwar der metaphysisch belastete Seelenbegriff ausgeklammert blieb, die aber die Funktionen der Seele - die nun als psychisch oder dem Selbst zugehörig bezeichnet wurden - mit modernen wissenschaftlichen Methoden untersuchte.

Die Gedanken vom William James, George H. Mead, Franz Brentano und auch von Sigmund Freud gaben in unserer Zeit den Anstoß, den Selbstbegriff zu einem zentralen Gegenstand der Humanwissenschaften zu machen.

Der historische Vergleich kann und darf nicht so verstanden werden, daß die Begriffe Seele, Psyche, Anima, Selbst, Bewußtsein, Ich etc. Synonyme seien, was sie natürlich nicht sind. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil dadurch die Wurzeln der gegenwärtigen SK-Theorien besser aufgezeigt werden können, die ohne einen - wenn auch flüchtigen - Blick auf ihre lange Geschichte nicht zu verstehen sind.

Die Zuordnung der zahlreichen aus diesem philosophischen Gedankengut entstandenen Selbst- bzw. Selbstkonzepttheorien zu übergreifenden theoretischen Gesichtspunkten konnte nicht immer eindeutig vorgenommen werden. Bei der Analyse der theoretischen Positionen und der empirischen Untersuchungen zum SK sind drei Hauptrichtungen erkennbar, die zur Grundlage der Gliederung gemacht wurden: Die phänomenologische, die psychoanalytische und die interaktionistische Richtung.

An dieser Stelle sollen vorweg die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale genannt werden. In phänomenologischer Sichtweise ist das Selbstkonzept dem Bewußtsein zugänglich, d.h. das Individuum kann bewußte Aussagen darüber machen. Es ist die integrierende, verhaltenssteuernde Instanz, die ein wesentliches überdauerndes Merkmal des Menschen darstellt. Nach psychoanalytischer Auffassung sind dem Menschen weite Bereiche seiner Psyche nicht bewußt, obwohl vor allem die unbewußten Prozesse sein Verhalten bestimmen. Bewußte und unbewußte Aspekte des SK sind daher häufig nicht integriert und können auch vom Individuum selbst nur unvollständig erkannt werden. Ob das SK bewußt oder unbewußt ist, spielt in interaktionistischer Sicht eine untergeordnete Rolle - das SK ist für den Interaktionisten sowohl bewußt als auch unbewußt -, ebenso-

wenig ist entscheidend, ob das Individuum selbst zuverlässige Aussagen darüber machen kann oder nicht – der Interaktionist wird immer subjektive Aussagen und Aussagen durch Andere heranziehen; entscheidend ist, daß das SK **k e i n** überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern von Situation zu Situation anders sein kann. Durch die Interaktion von Individuum und Umwelt wird das SK in interaktionistischer Sicht in einem lebenslänglich andauernden Prozeß in Teilkonzepte differenziert und entsprechend modifiziert. In forschungstechnologischer Sprache ist das SK in phänomenologischer Sicht die unabhängige Variable, in psychoanalytischer Sicht die abhängige und in interaktionistischer Sicht die intervenierende Variable.

In der modernen Literatur sind neben dem Begriff **Selbst k o n z e p t** die Begriffe Selbstschema, Selbststruktur, Selbsttheorie, Selbstmodell, Selbstkonstrukt etc. zu finden, die jeweils einen unterschiedlichen theoretischen Standpunkt widerspiegeln. In dieser Arbeit wird überwiegend der Begriff 'Selbstkonzept' verwendet, und zwar in der Bedeutung eines "Ordnungssystems", durch das auftretende Stimuli "kodiert, weitergegeben oder bewertet" werden (Harvey u.a., 1961, S.1). Es ist das Medium zwischen eingehenden Reizen und deren Verarbeitung. "Das Selbstkonzept" ist also ein hypothetisches Konstrukt für zwei bedeutsame Aspekte des Menschen: Der erste beinhaltet jene psychischen Vorgänge, die sein Verhalten "aus der Mitte, dem Kern oder einer zentralen Sphäre der Person heraus erklären", der zweite Aspekt bezieht sich auf die Art und Weise, wie das Individuum sich selbst in bezug auf seine Umwelt und auf andere Menschen sieht (Dietrich und Walter, 1970, S.246). Der Mensch hat also nicht nur ein Konzept von sich selbst, sondern er denkt auch über dieses Konzept nach. Das SK ist daher sowohl der Bezugspunkt für das subjektive Bewußtsein als auch das Objekt der Selbsterkenntnis (vgl. Thomae, 1965, S.101).

## 1.2 Philosophisch-pädagogische Ansätze

### 1.2.1 Platon und Aristoteles

Die Seele des Menschen hatte für Platon ihren Ursprung in der Welt der "Ideen". Dadurch hatte der Mensch als subjektives Wesen teil an der objektiven Welt, die Seele war die Verbindung zwischen subjektiver und objektiver Welt. Nur sie hatte die Fähigkeit, diese "Ideen" (Güte, Wahrheit, Gerechtigkeit etc.) zu schauen und den Menschen mit deren Qualitäten auszustatten. Die Seele war das menschliche Potential, das schon bei der Geburt vorgegeben war und das durch Eltern, Erzieher etc. nur freigelegt zu werden brauchte. Die Seele stellte die Wurzel allen Denkens und Lemens dar, sie war das Bewußtsein und der Atem des Menschen (vgl. Natorp, 1961, S. 391 ff.).

Während die Seele bei Platon ein eigenständiges Dasein hatte und nur gelegentlich im menschlichen Körper wohnte, war sie für Aristoteles untrennbar an den Leib gebunden, im Sinne des Materie-Form-Prinzips, das besagt, daß die Materie nur die Möglichkeit der Wirklichkeit darstellt (Hylemorphismus). Sie ist auf Individuation hingebunden. Die Seele macht also den Menschen erst zu einer individuellen Person, zu einer Einheit. Die Seele war für Aristoteles oberstes Organisationsprinzip. "Die Seele ist wie die Hand ... das Werkzeug der Werkzeuge ... Die Seele ist gewissermaßen die Gesamtheit der Dinge ... das wahrnehmende und das wissende Vermögen ... und wird von den

Gegenständen der Wahrnehmung bewegt" (Aristoteles, 1959, S. 13 und S. 62). Sie war der Ausdruck des Körpers, während der Körper die Materie der Seele darstellte. Die Seele war also das Formprinzip, das ihm seine Gestalt verlieh (vgl. Müller u.a., 1974, S. 73).

Durch die subjektiv wissende und vermögende Kraft der Seele wurde in der klassischen Antike zum erstenmal eine Erziehung zum Individuum möglich. In der Harmonie zwischen Seele und Körper erreichte der Mensch die höchste Selbstverwirklichung in dem Zustand des Glücks.

### 1.2.2 Thomas von Aquin (ca. 1224 - ca. 1274)

Die wesentlichen Gedanken der scholastischen Philosophie sind in den Schriften des Thomas von Aquin enthalten. Er versuchte eine Synthese zwischen aristotelischem und christlichem Denken. Nicht der Mensch schlechthin, wie in der Antike, sondern der von Gott geschaffene Mensch, der in Gott seine Erfüllung findet, ist der Mittelpunkt seines Weltbildes. Er ist Körper und Seele, ganz im Sinne des Aristoteles, wobei die Seele die aktive energiespendende Substanz des Körpers darstellt. Alle Erkenntnis, alles Lernen und alle Wahrnehmung finden "durch eine Fülle verschiedener Vermögen", durch die Seele, statt (Thomas von Aquin, S. 52). Erkenntnis erfolgt letztlich durch Verstehen, das durch die koordinierenden aktivierenden Fähigkeiten der Seele möglich wird.

Bei Thomas von Aquin tritt zum erstenmal das Konzept der Intentionalität auf, das für spätere Selbst- und SK-Theorien von grundlegender Bedeutung ist. Die Intentionalität der Seele äußert sich in deren "naturhafter Strebekraft", zu erkennen und dadurch sich selbst zu erkennen. Erst durch das, was man "gewahrt", gelangt man zur Selbsterkenntnis (Thomas von Aquin, S. 56).

Die Aktivität der Seele bei der Wahrnehmung der Dinge gleicht dem Werk eines Künstlers. Vergleichbar einem Gemälde, das die Wirklichkeit so darstellt, wie der Maler sie sieht, bildet der Mensch durch die Wahrnehmung äußerer Gegenstände innere Bilder von diesen Gegenständen. Diese inneren Bilder haben einen doppelten Charakter: Sie sind auf die Seele bezogen, d.h. subjektiv, sie sind aber auch sie selber und somit objektiv. Sie stehen in Beziehung zur äußeren Realität, aber auch unter der Intentionalität der Seele, wodurch sie eine subjektive Prägung erhalten (vgl. Thomas von Aquin, S. 57). Die Wahrnehmung ist also ein aktiver Vorgang, der durch das nach individuellen Kriterien urteilende und ordnende Seelenprinzip verursacht wird.

Intentionalität bedeutet also, daß alles Erkennen, Wahrnehmen und auch das Lernen durch innere, subjektive Maßstäbe in Gang gesetzt und gelenkt wird. Zwar kommen die Anstöße von außen, ob sie aber aufgenommen und verarbeitet werden, hängt von der inneren Disposition des Menschen ab. Sie jedoch - obwohl individuell geprägt - ist nicht der individuellen Willkür ausgesetzt, sondern ist eingebettet in eine theistische Weltordnung, "daß sich in ihr abzeichne die ganze Ordnung des Alls und seiner Ursachen" (Thomas von Aquin, S. 50).

Die Erziehung kann daher den Menschen im Grunde genommen nie verfehlen, da er a priori mit einer in die göttliche Ordnung eingebetteten, zielgerichteten und entscheidungsfähigen Gestaltungskraft ausgestattet ist. Diese Kraft ist die Seele, das Ich, der

Wille des Menschen, die ihn leitet, führt und über ihn reflektiert. Das mittelalterliche "Selbstkonzept" – wollte man es nach derzeitigen Kriterien definieren – war eine zielgerichtete, ordnende, geistige Kraft, die bewußte Entscheidungen traf. Seele und Ich waren in einer theistischen Weltordnung integriert, so daß die Bedürfnisse des Menschen nicht im Widerspruch zu dieser standen oder stehen konnten.

### 1.2.3 René Descartes (1596 – 1656)

Die zunächst erkenntnistheoretisch verstandene Trennung des Menschen in eine physische und eine psychische Substanz wurde von Descartes vollzogen. Er sagt: "Das Denken ist ... ich bin, ich existiere: dieser Satz ist gewiß... Also bin ich streng genommen ein denkendes Wesen, d.h. Geist oder Seele oder Verstand oder Vernunft" (Descartes, 1930, S.83).

Mit dieser Aussage wird aber auch ein neues anthropologisches Verständnis vom Menschen begründet. Die Seele oder der Geist oder der Verstand – hier alles Synonyme – sind das Wesen des Menschen, sie allein begründen seine Existenz. Descartes führt weiter aus: "Denn daß ich b i n, der ich zweifle, einsehe, will u.s.f., das ist so offenbar und handgreiflich, daß es durch nichts von der Welt einleuchtender dargethan werden kann ... daß ich zu sehen, zu hören, warm zu werden mir einbilde, das kann nicht falsch sein, und eben dieses Sehen, diese Vorstellung ist eigentlich, was man innere Empfindung nennt. Und dies ist genaugenommen nichts Anders als d e n k e n. Aus allen diesen Betrachtungen beginne ich mein Wesen um vieles besser zu erkennen" (Descartes, 1930, S.85).

Wirklich sind für Descartes nur Denkvorgänge, Vorstellungen. Während sowohl bei Aristoteles als auch in der Scholastik beide Substanzen Teile eines Ganzen waren, bestand für Descartes zwischen Körper und Seele keine oder nur eine minimale Verbindung; beide, obwohl räumlich vereinigt, stellten zwei verschiedene, miteinander unvereinbare Prinzipien dar. Der Körper ist im Gegensatz zu der unteilbaren Seele veränderlich, ausgedehnt, biegsam. Da diese Formveränderungen nicht vorgestellt werden können, existiert der Körper außerhalb und unabhängig von der denkenden Substanz (vgl. Descartes, 1930, S.87). Die Seele, das Ich hingegen, bedarf zu ihrem Dasein weder eines Ortes, noch materieller Dinge, sie ist "vom Körper völlig verschieden" (Descartes, 1930, S.31).

Dem Körper war also die Fähigkeit der physischen Ausdehnung (res extensa) gegeben, dem der Seele zugehörigen Verstand die Fähigkeit des Erkennens (res cogitans). Der Verstand allein, als der Träger von "eingeborenen" Ideen, konnte Wahrnehmungen verarbeiten. Dies bezog sich auf sensorische und auch auf geistige Eindrücke. "Ich denke, also bin ich" – mit dieser Aussage beginnt eine Auffassung vom Menschen als einem autonomen Wesen, das nicht mehr selbstverständlich in eine höhere Ordnung eingebettet ist. Wer denkt, hat auch die Fähigkeit zu zweifeln und nicht zuletzt die Freiheit abzulehnen, kritisch zu wählen.

Und doch muß Descartes zugeben, daß der Mensch auch von anderen "Körpern", teils angenehm, teils unangenehm beeinflusst wird. Aus den vielfältigen Wahrnehmungen müsse man schließen, daß in anderen "Körpern" ähnliche Wahrnehmungen wie in den eigenen existieren. "So ist es ganz sicher, daß mein Körper oder vielmehr ich selbst im Ganzen genommen, sofern ich aus Körper und Geist zusammengesetzt bin, von den umgebenden Körpern auf mannigfache Weise angenehm und unangenehm affiziert werden kann" (Descartes, 1930, S.138).

Hier ist ein "Selbstkonzept", das ein souveränes geistiges Dasein führt und weder vom eigenen Körper, noch von anderen Wesen entscheidend beeinflusst wird. Durch die "eingeborenen" Ideen repräsentiert es das objektiv Seiende. Es ist kritisch nach außen und selbstbewußt nach innen. Auch die göttliche Ordnung kann nun zum erstenmal angezweifelt, hinterfragt werden. Aber noch ist der Mensch nicht völlig unabhängig von ihr.

Der Einfluß, den die Descartes'sche Philosophie auf das pädagogische und philosophische Denken hatte, war von großer Tragweite. Während man im europäischen Bereich die Realität des denkenden Menschen weiter vertiefte und sich dabei durch die Aussagen Descartes' gerechtfertigt sah, untersuchte man im angelsächsischen Sprachbereich mehr die faßbare, veränderliche Substanz des Menschen, die quantifizierbar, meßbar war und in Interaktion mit anderen körperlichen Wesen stand. Auch diese Richtung konnte in Descartes ihren Ausgangspunkt und ihre Rechtfertigung finden: "Es scheint nämlich, und ich selbst kann diesen Schein kaum loswerden, daß die körperlichen Wesen ... doch um vieles deutlicher erkannt werden, als jene verborgene Wesen in mir ..." (Descartes, 1930, S. 85f.).

So werden zwei Forschungsrichtungen grundgelegt. Auf der einen Seite wird das von anderen weitgehend unabhängige denkende Wesen des Menschen beschrieben, auf der anderen Seite wird der Mensch in seinen Beziehungen zu Anderen gemessen. Diese Spaltung ist noch bis in unsere Tage im pädagogischen Denken zu erkennen: Ist der Mensch ein erkennendes, bewußtes Wesen, so hat sich die Erziehung vor allem auf den Verstand zu konzentrieren, die Gefühle und körperlichen Belange spielen dann eine untergeordnete Rolle. Wird das Wesen des Menschen aber in den jedermann zugänglichen körperlichen Reaktionen, die beobachtet, beeinflußt und gezählt werden können, gesehen, so verliert der Verstand seine souveräne Position: Er wird zum Instrument des Körpers.

#### 1.2.4 Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716)

Leibniz siedelte die menschliche Seele in den sogenannten Monaden an. Diese sind, Atomen vergleichbar, die "Elemente der Dinge" (Leibniz, 1962, S. 31), die "nur durch Schöpfung beginnen und durch Annullierung aufhören" (Leibniz, 1962, S. 33). Jede Monade ist anders - es gibt also niemals zwei gleiche Wesen - und entwickelt sich kontinuierlich nach einem inneren Prinzip (vgl. Leibniz, 1962, S. 4). Da die Monaden ("sie haben keine Fenster" (Leibniz, 1962, S. 33)) sich nie durch äußere Einflüsse ändern, sind ihnen gleichbleibende Qualitäten zuzuschreiben. Die Monade spiegelt das Universum in sich wider, sie kann aber keine Erfahrungen machen. Alle Ideen, auch die sinnlichen, sind angeboren.

Hier wird bereits eine wichtige Frage, die später in der wissenschaftlichen Erforschung des Selbstkonzepts eine große Rolle spielt, angeschnitten: Die Frage, ob das Selbstkonzept ein konsistent bleibendes Persönlichkeitsmerkmal ist oder ob es sich durch von außen kommende Erfahrungen ständig wandelt. Im einen Fall wäre das SK ein personales Merkmal des Menschen, das ihn von anderen Menschen unterscheidet, im anderen das Ergebnis bestimmter Umwelteinflüsse, so daß man z.B. kultur-, alters- und geschlechtsspezifische SK annehmen müßte.

Die Monade hat verschiedenartige Tätigkeiten auszuführen: (1) Die Perzeptionen: Dies sind "innere Tätigkeiten der einfachen Substanzen" (Leibniz, 1962, S. 51), die niemals bewußt werden. (2) Die Apperzeption oder das Bewußtsein: "Durch die Erkenntnis der notwendigen Wahrheiten und durch ihre Abstraktionen werden wir auch zu reflexiven Akten erhoben, die uns an das denken lassen, was man *Ich* nennt, die uns dieses oder jenes betrachten lassen, was in uns ist" (Leibniz, 1962, S. 67).

Zum erstenmal werden wichtige Differenzierungen der seelischen Tätigkeiten vorgenommen. Es wird die Unterscheidung zwischen bewußten und unbewußten Wahrnehmungen getroffen, die in der Selbstkonzeptforschung eine grundlegende geworden und geblieben ist und z.B. die psychoanalytischen von den phänomenologischen SK-Theorien unterscheidet. Durch den Hinweis auf die reflexive Fähigkeit der Monade wird der Aspekt angesprochen, der später als "Selbst als Objekt" eine Rolle spielt (vgl. Dietrich u. Walter, 1970, S. 246). Das Ich hat im Gegensatz zu der Descartes'schen Auffassung nur einen Teilbereich der Seele, den der höchsten Bewußtseinsstufe, inne. Darunter liegen die gewohnheitsmäßigen, unbewußten Denkakte einfacherer Art, denen die Reflexivität fehlt. Ob und in welcher Weise Perzeption und Apperzeption, bzw. Unbewußtes und Bewußtes oder gewohnheitsmäßige und reflektierte Wahrnehmungen untereinander in Verbindung stehen, wird von Leibniz nicht ausgeführt.

Durch die Fähigkeit, die "Wahrheiten" zu erkennen, zu ihnen Stellung zu nehmen, wird der Maßstab zur Beurteilung solcher Wahrheiten nun ganz und gar in den Menschen hineinverlegt. Der Mensch selbst ist jetzt die ethische Grundlage für menschliches Handeln, Fühlen und Denken geworden. Die Monade, da sie göttlicher Abstammung ist, nimmt im Menschen eine Eigengesetzlichkeit an und wird zum Maßstab für menschliches Verhalten.

Die Leibniz'sche Monadologie hat die deutschsprachige Pädagogik langfristig beeinflusst, vor allem in der neuhumanistischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts (1767 - 1838), die auch heute noch nicht restlos überwunden ist (vgl. Braun/Naudascher, 1978, S. 114f.). Ihr liegt ein Menschenbild zugrunde, das sich nach einer individuell vorgezeichneten Eigengesetzlichkeit entfaltet und von Umwelteinflüssen nicht oder kaum verändert werden kann. Erziehung und Bildung sind fortan nicht mehr auf außerhalb des Menschen liegende, objektive Ziele auszurichten, sondern auf die Entfaltung des autonomen, subjektiven Selbst. "Die Legitimation von Selbstverwirklichung und Selbstvollendung als Erziehungsziel" (Speck, 1976, Bd. I, S. 13) brachte für die Pädagogik eine große Wende, die neben Leibniz und Humboldt vor allem von Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) grundgelegt wurde. Trägt der Mensch den Maßstab für richtiges Verhalten in sich, so bedeutet das für die Erziehung: Werde, der du bist! (Pindar). Es entstand die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus", die folgerichtig davon überzeugt war, daß das Kind zu seiner optimalen Entfaltung vor allem der Zurückhaltung des Erziehers bedürfe (vgl. Dienelt, 1970, S. 247 ff.).

Es ist das Verdienst der philosophischen und pädagogischen Anthropologie unseres Jahrhunderts, derartiges Potentialitätsdenken etwas eingedämmt zu haben. Das eigentlich Menschliche ist nun nicht mehr in der Unwandelbarkeit der göttlichen Monade zu finden, sondern in der Fähigkeit des Menschen, "von sich Abstand nehmen zu können" (Plessner, 1974, S. 42) und ein "reflexives Verhältnis zu seiner eigenen Gesamtgenese" zu gewinnen (Derbolav, 1959, S. 32). So ist das Selbst nicht mehr der göttliche Funke

im Menschen, sondern die "dritte Steuerungszentrale" (neben Es und Ich), die zwischen den Bedürfnissen und den Erfahrungen vermittelt (Roth, 1968, Bd. 1, S. 424). Dadurch, daß der Mensch der Selbstentäußerung fähig ist, überschreitet er sich selbst und öffnet sich für die Welt und den Anderen. "Im Anderen erfaßt der Mensch den Anderen als er selbst", weil "er der Andere auch ist" (Plessner, 1974, S. 56).

Dies ist eine sehr geraffte Darstellung eines langen Prozesses innerhalb der deutschsprachigen Pädagogik, die bei Leibniz ihren Anfang nahm. Den anderen in seiner Bedeutung für das Werden des Menschen nicht oder nicht genügend gesehen zu haben, ist die Hypothek, mit der die Pädagogik seit dem Neuhumanismus belastet ist.

### 1.3 Das Selbst in phänomenologischer und gestaltpsychologischer Sicht

War die Monade oder Seele bei Leibniz eine für sich zu betrachtende atomare Einheit, die in keinerlei Verbindung stand zu anderen solchen Wesen und auch von diesen kaum oder gar nicht beeinflußt werden konnte, so liegt sowohl der phänomenologischen als auch der gestaltpsychologischen Sichtweise ein ganzheitliches Vorgehen zugrunde. Dies bedeutet, daß das Psychische nicht in letzte Bausteine (z.B. die Monaden) zerlegt werden kann, die zusammengesetzt ein Ganzes ergeben. Für den Gestaltpsychologen ist das Ganze "mehr und anders als die Summe der Teile", wobei die Teile nicht losgelöst vom Ganzen gesehen werden können (Wellek, 1950, S. 496f.). In ähnlicher Weise geht die Phänomenologie davon aus, daß sich in der "Wirklichkeit des Erlebens" nicht einzelne unzusammenhängende Fakten zeigen, sondern daß aus Einzelerlebnissen ein sinnvolles Ganzes abgeleitet werden kann (vgl. Arnold et al., 1976, S. 757).

Die Phänomenologie befaßt sich als philosophisch-psychologische Methode, die von Edmund Husserl (1859 - 1938) begründet wurde, vor allem mit subjektiven Kategorien menschlicher Erfahrung. Sie geht aus vom cartesianischen *cogito* - das einzig Sichere in den menschlichen Erfahrungen ist die Tatsache, daß der Mensch denken kann - und baut darauf eine Lehre der menschlichen Wahrnehmung und der Struktur des Bewußtseins auf. Die Lebenswelt schließt sowohl die subjektiven Gefühle und Gedanken ein als auch die Beziehungen zur äußeren Welt. Die persönlichen psychischen Strukturen, die aus der Interaktion gegenwärtiger und vergangener Erfahrungen entstanden sind, entscheiden über den Umgang mit der äußeren Welt. Diese Strukturen sind Teil des Selbst, sie besitzen also die Fähigkeit, vernünftig und logisch zu entscheiden und - was besonders wichtig ist - einer Wahrnehmung Sinn und Bedeutung zu verleihen.

Daher vermag der Mensch, dank seiner Wahrnehmungsfähigkeit, auf ihn wirkende Eindrücke zu beurteilen, auszuwählen, mit anderen in Beziehung zu setzen. Er verhält sich so, wie es seinen eigenen psychischen Strukturen am besten entspricht. Sein Verhalten ist nicht planlos, sondern zielgerichtet (intentional). Den Menschen und sein Verhalten wissenschaftlich zu erfassen, ist daher nur über die subjektive Lebenswelt durch die Methode der Beobachtung und Beschreibung psychischer Phänomene möglich. Auch die objektive Realität kann letztlich nur durch die subjektive Wirklichkeit erfaßt werden, da die äußeren Gegenstände durch subjektive Wahrnehmung gesehen werden. Verstehen ist das Schlüsselwort zur phänomenologischen Methode (vgl. Tschamler, 1978), S. 173ff.).

Der Gestaltpsychologie (und auch der Ganzheitspsychologie, auf die in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden kann), die mit den Namen Max Wertheimer (1880 - 1943), Kurt Koffka (1886 - 1941) und Wolfgang Köhler (1887 - 1967) verbunden ist, liegt die Annahme zugrunde, daß das Seelische sich nicht aus einzelnen Elementen zusammensetzt, sondern ein gestaltetes Ganzes darstellt. Der Mensch reagiert im Sinne der Gestaltpsychologie nicht lediglich auf äußere Reize, sondern besitzt ein "primär in dem Organismus angelegtes Gestaltphänomen" (Hehlmann, 1974, S. 179), d.h. alle Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse werden strukturiert und organisiert und zueinander in Beziehung gesetzt, und zwar nach dem Prinzip der größten Einfachheit, Regelmäßigkeit und Vollständigkeit. Die Strukturierung der Wahrnehmungen erfolgt nach einem weitgehend persönlichen Bezugsrahmen. Auf das Lernen angewandt bedeutet das, daß der Lernende das aussucht, also "lernt", was er mit seinen psychischen Wahrnehmungsstrukturen aufzunehmen, umzustrukturieren und zu generalisieren vermag. Die Einsicht, die subjektive Bedeutungszumessung, spielt eine große Rolle (vgl. Barclay, 1971, S. 319ff.).

Gestaltpsychologie und Phänomenologie genau voneinander abzugrenzen, würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen. Im folgenden werden einige SK-Ansätze erläutert, die zum Teil phänomenologisch, zum Teil gestaltpsychologisch vorgehen. Sie haben das folgende gemeinsam: Das Selbst wird bewußt wahrgenommen. Daher sind die vom Individuum selbst gemachten Aussagen die einzige Methode, das Selbst zu erschliessen. Unbewußte Vorgänge werden zwar nicht geleugnet, sie haben aber auf die bewußt werdenden Wahrnehmungen keinen nennenswerten Einfluß. Die Aussagen des Individuums haben eine individuelle Bedeutung und sind sinnvoll insofern, als sie sich auf ein Lebensziel beziehen. Einzelne Aspekte und Teilaussagen über das Selbst werden im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit und ihrer speziellen Umwelt gesehen und interpretiert. Eine Veränderung eines Teilaspektes kann nicht ohne Auswirkungen auf das Gesamtsystem bleiben.

### 1.3.1 Franz Brentano (1838 - 1917)

Einen großen Einfluß, vor allem als Lehrer, hatte der Theologe und Philosoph Franz Brentano. Er stand in der aristotelisch-scholastischen Tradition, erweiterte die Lehre von der Intentionalität, indem er die sogenannte Aktpsychologie, d.h. die Psychologie der inneren Wahrnehmungen, einleitete. Nicht nur der phänomenologischen Betrachtungsweise gab er wertvolle Impulse, sondern auch der Gestalt- und Wahrnehmungspsychologie, der Existenzphilosophie und der psychoanalytischen Schule.

Franz Brentano verwendete das Konzept psychischer Phänomene anstelle des Seelenbegriffs. Psychische Phänomene haben im Unterschied zu physischen Phänomenen die folgenden Kennzeichen: (1) Sie bedürfen immer einer Vorstellung. "Nichts kann beurteilt, nichts kann aber auch begehrt, nichts kann gehofft oder gefürchtet werden, wenn es nicht vorgestellt wird" (Brentano, 1955, Bd.1, S. 112). Diese Vorstellungen erfolgen nicht passiv durch von außen einwirkende Erfahrungen, sondern aktiv durch innere Wahrnehmungen. (2) Psychische Phänomene haben im Gegensatz zu physischen keine Ausdehnung und keine örtliche Bestimmtheit. (3) Psychische Phänomene sind intentional, d.h. sie sind auf etwas gerichtet. Sie enthalten "intentional einen Gegenstand



in sich" (Brentano, 1955, Bd. I, S. 125). Diese Beziehung wird entweder durch eine Vorstellung, durch ein Urteil oder durch eine Gemütsbewegung ausgedrückt. (4) Psychische Phänomene können nur im inneren Bewußtsein wahrgenommen werden. Daher kann kein psychisches Phänomen von mehr als einem einzigen Menschen wahrgenommen werden (vgl. Brentano, 1955, S. 109 ff.).

Objekte werden durch das Medium des inneren Bewußtseins auf zwei Ebenen wahrgenommen. Zunächst werden sie in ihrer Realität wahr genommen - z.B. der Duft einer blühenden Rose - gleichzeitig ist man sich aber der Wahrnehmung bewußt. Vor allem dieser letztere bewußte Vorgang geschieht stets über und durch die Vorstellung vom eigenen Selbst. Die Fähigkeit, alle Wahrnehmungen auf das eigene Selbst rückbeziehen zu können, verleihen dem psychischen Leben Sinn und eine Einheit, die auch Gestalt genannt wird.

Für Brentano ist es daher im Gegensatz zu der Scholastik nicht wichtig, ob ein Akt gut oder böse ist, da dies auf ein äußeres Kriterium bezogen ist. Für ihn ist entscheidend, ob er in bezug auf einen im Menschen liegenden Maßstab wahr ist. Dieser - in bezug auf das eigene Selbst - richtige Akt der Wahrnehmung bestimmt nicht nur die Reaktionen auf äußere Ereignisse, sondern ist auch der sittliche Maßstab für das Verhalten schlechthin (vgl. Brentano, 1911, S. 122 ff.). Brentanos Theorie psychischen Verhaltens schafft damit die Grundlage für zahlreiche phänomenologisch und gestaltpsychologisch orientierte SK-Theorien. Entscheidend ist, daß die menschliche Existenz intentional, d.h. zielgerichtet ist und daß jeder Mensch am besten weiß, was für ihn falsch oder richtig ist. Das Selbst hat seinen Ort im Bewußtsein, es gibt keine unbewußten Vorstellungen. Allerdings räumt Brentano auch ein, daß nicht alle psychischen Phänomene stets von Bewußtsein begleitet sind (vgl. Brentano, 1955, S. 192).

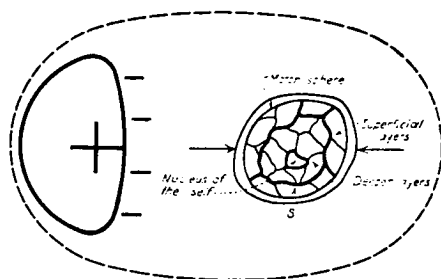
### 1.3.2 Kurt Lewin (1890 - 1947)

Kurt Lewin hinterfragt die Position der Gestaltpsychologie, die davon ausgeht, daß das Selbst ein einheitlich koordiniertes Organisationsprinzip, die Einheit des Bewußtseins und somit der Person darstellt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß das Selbst keine psychische Einheit, sondern ein System von "relativ getrennten psychischen Systemen" ist, die unabhängig voneinander zu reagieren vermögen (Lewin, 1935, S. 62). Diese Auffassung wird heute von system- und lerntheoretischen SK-Forschern vertreten. Da Lewin aber ursprünglich Gestaltpsychologe war, wird er vor allem wegen seiner Feldtheorie, auf die an anderer Stelle noch kurz eingegangen wird, vielfach von den phänomenologischen SK-Forschern "in Beschlag" genommen.

Lewin sieht seine Behauptung durch den folgenden, berühmt gewordenen Versuch gerechtfertigt. Er und Zeigarnik konnten zeigen, daß nicht fertiggestellte Aufgaben (die Vpn wurden vom Versuchsleiter vor der Beendigung unterbrochen) keineswegs einen Zustand allgemeiner psychischer Spannung hervorriefen, den das Selbst in seiner Gesamtheit zu lösen versucht. Lewin und Zeigarnik stellten fest, daß die Störung bei der Erledigung von Versuchsaufgaben nur eine geringe allgemeine Spannung, dafür aber eine starke regionale Spannung zur Folge hatte (Lewin, 1935, S. 56 ff.). Lewin postuliert daher ein "Selbst im engeren Sinne" (Lewin, 1935, S. 61) - der Kern des Selbst -, sowie verschiedene Teilsysteme des Selbst, die nicht mit dem "Kern" in

Verbindung stehen und daher nicht auf alle Wahrnehmungen reagieren müssen. Das gesamte Selbst wird topologisch gesehen und ist in tiefere und mehr an der Oberfläche liegende Regionen gegliedert (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Die Struktur der Psyche bei oberflächlicher Erregung

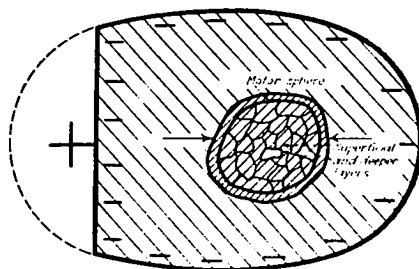


(Lewin, 1935, S. 266)

Die Wahrnehmung sowie die Fähigkeit, auf äußere Reize zu reagieren, hängen davon ab, ob ein äußerer oder geschützter innerer Bereich angesprochen wird. Von sogenannten äußeren Bereichen wären rasche Reaktionen zu erwarten.

Für die Stärke der Reaktion sind aber auch die Grenzen zwischen den einzelnen Regionen, sowie zwischen dem gesamten Selbstkomplex und der Umwelt verantwortlich (vgl. Abb. 2). Diese Grenzen sind nach Ansicht Lewins beim Erwachsenen gesicherter als beim Kind, ebenso sind beim Kind die Bereiche des Selbst weit weniger differenziert. Ein Kind reagiert daher im Vergleich zum Erwachsenen eher als "eine dynamische Einheit"

Abbildung 2: Die Struktur der Psyche bei tieferliegender Erregung



(Lewin, 1935, S. 266)

und ist Umwelteinflüssen mehr ausgesetzt als dieser (Lewin, 1935, S. 107 u. S. 266).

Um das Verhalten eines Menschen vorherzusagen zu können, ist aber nicht nur das Alter von Bedeutung, sondern auch die Kenntnis des Lebensraumes. Dieser ist das psychologische Feld, in dem alle auf das Individuum einwirkenden Erfahrungen – biologische, psychische, physische, externe – interpretiert und zu den eigenen Lebenszielen in Beziehung gesetzt werden. Das Ergebnis dieser Interaktion zwischen Innen und Außen ergibt das resultierende Verhalten. Der gesamte Lebensraum – der Ort, an dem Erfahrungen aufgenommen und subjektiv interpretiert werden – entspricht bei Lewin dem Selbst (vgl. Lewin, 1963, S. 168 ff.). Erziehung und Entwicklung des SK ergänzen sich in der Weise, daß die Grenzen zwischen Innen und Außen und auch zwischen wichtigeren und unwichtigeren Bereichen des Selbst gefestigt werden, und daß subjektive Wertigkeiten gestärkt oder modifiziert werden.

### 1.3.3 Gordon W. Allport (1897 - 1967)

Allport, der sowohl die phänomenologische als auch die gestalttheoretische Richtung der Psychologie vertreten hat, schlug vor, den belasteten Selbstbegriff durch den Begriff des Propriums zu ersetzen. Proprium sollte dann verwendet werden, wenn von Phänomenen gesprochen wird, die als "im besonderen Maße unsere" empfunden werden. Das Proprium ist dem Lewinschen "Selbst im engeren Sinne" vergleichbar. Es ist der Teil der Persönlichkeit, der mit "Wärme, Einheit, mit einem Gefühl der persönlichen Wichtigkeit" zu tun hat (Allport, 1955, S. 55).

Allport schreibt dem Proprium sieben Funktionen zu und hofft, dadurch den "rätselhaften" Bereich des Selbst der psychologischen Forschung eher zugänglich zu machen (Allport, 1970, S. 108).

Die sieben Funktionen entstehen beim Menschen in der angegebenen Reihenfolge:

(1) Das körperliche Selbst. Dies ist der Aspekt des Selbst, der sich beim Kind zuerst durch die Wahrnehmungen aus dem Körper entwickelt. Es bleibt lebenslanglich der Anker für das Selbstbewußtsein.

(2) Selbst-Identität. Dies ist das Wissen um die Einheit der Person. Dieser Sinn des Selbst bildet sich nur langsam, ab dem zweiten Lebensjahr heran, und zwar hauptsächlich durch soziale Interaktionen.

(3) Selbstachtung. Sie entsteht im dritten und vierten Lebensjahr und äußert sich zunächst in einem selbstbewußten Drang nach Exploration. Wird diesem Widerstand entgegengebracht, so wird dies als Bedrohung empfunden. Eine übersteigerte Selbstachtung wird leicht zur Selbstsucht.

(4) Ausdehnung des Selbst. Sie beginnt im vierten bis sechsten Lebensjahr und bedeutet eine Zuwendung zu Dingen und Personen, die man als "mein" bezeichnet. Beim Kind sind dies die Eltern und die Spielsachen, beim Erwachsenen die Nachbarschaft, die eigene Wohnung, Kleidung etc..

(5) Selbst-Bild. Das Selbst-Bild, das im dritten und vierten Lebensjahr entsteht, hat zwei Aspekte, es schließt die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, des Status und der Rolle ein, aber auch das idealisierte Selbstbild, das, was man sein möchte.

(6) Das Selbst als rational Handelnder. Dieser Aspekt des Selbst entwickelt sich im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Er entspricht in etwa Freuds 'Ich', dem bewußten

Teil der Persönlichkeit, der rational zwischen Es und Überich vermittelt.

(7) Propriates Streben. Dies bedeutet die Zielgerichtetheit menschlichen Handelns, die nach Allport erst in der Adoleszenz so recht zum Durchbruch kommt. Das propriate Streben beinhaltet die tieferen Motivationen eines Menschen, die er lebenslänglich verfolgt. Die Zielgerichtetheit hält den Menschen in ständiger Spannung, während nur die oberflächlichen Motive zur Anpassung und nach Entspannung streben (vgl. Allport, 1970, S. 108ff.).

Im Proprium werden alle genannten Aspekte des Selbst integriert, d.h. zeitlich vorhergegangene Funktionen des Selbst werden nun als zusammengehörend wahrgenommen. "Ich bin es, der körperliche Gefühle hat, der von Tag zu Tag seine körperliche Identität erkennt; ich bin es, der Selbstachtung herstellt und darüber nachdenkt, über die Ausdehnung des Selbst, die Rationalisierungen als auch über meine Interessen und Ziele" (Allport, 1955, S. 53).

Die Einteilung des Propriums hat allerdings die wissenschaftliche Erforschung des Selbstbegriffs nicht wesentlich befruchtet oder weitergeführt. "Die Schwierigkeit hierbei ist", sagt Epstein, "daß man das Proprium nicht identifizieren kann, bis man weiß was Menschen als das 'im besonderen Maße ihre' bezeichnen, was dann wiederum die Identifikation des Selbst erforderlich macht" (Epstein, 1973, S. 404).

### 1.3.4 Carl R. Rogers (geb. 1902)

Rogers vertritt die Ansicht, daß die Psychotherapie erst durch eine erfolgreiche Praxis zur Theorie kommen könne. Dies steht im Einklang mit seiner pragmatistischen Grundeinstellung, nach der Theorie erst nötig wird, wenn etwas zu erklären ist. Im Falle der Psychotherapie sind dies Veränderungen im Klienten. Deshalb wird und wurde Rogers' Theorie, die einer ständigen praktischen und wissenschaftlichen Überprüfung unterliegt, laufend modifiziert. Neu ist bei Rogers, daß der Patient zum Klienten und Therapierten zum Berater wird. Nicht der Therapeut ist der Allwissende, sondern der Klient selber vermag - unter den rechten Bedingungen - eine Veränderung bei sich herbeizuführen. Im Mittelpunkt des therapeutischen Prozesses steht ein unrealistisches, verzerrtes oder verkümmertes SK, das sich im Laufe der Therapie in der Weise wandelt, daß eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen persönlichen Bedürfnissen und Beziehungen zur Umwelt erreicht wird.

Rückblickend nennt Rogers, der, ehe er zur Psychologie kam, Agrarwissenschaften und zwei Jahre Theologie studiert hatte, die philosophischen Schulen, die einen theoretischen Rahmen für seine SK-Theorie liefern könnten. Während seines Studiums wurde er durch William Kilpatrick in John Deweys pragmatistische Interaktionstheorie eingeführt. Er vertiefte in der Freudschen Psychoanalyse und ist ein Bewunderer Otto Ranks. Barclay klassifiziert Rogers' Methode als phänomenologisch, in einigen Aspekten als existentialistisch, in anderen als gestaltpsychologisch (vgl. Barclay, 1971, S. 341). Er führt die große Popularität der klienten-zentrierten Therapie auf die Tatsache zurück, daß sie "Elemente fast jeden psychologischen Systems oder jeder psychologischen Theorie" enthalte (Barclay, 1971, S. 335).

Rogers selbst bezeichnet sich als die "dritte Kraft" in der Psychologie, als die Schule, die in den USA unter der Bezeichnung "humanistische Psychologie bekannt wurde (mit

den beiden anderen "Kräften" meint Rogers die Psychoanalyse und den Behaviorismus) (vgl. Meador and Rogers, 1973, S. 128).

Unter "humanistisch" subsumiert Rogers auch sein Menschenbild, das wie im Pragmatismus als ein zielstrebiges, auf Selbst-Aktualisierung ausgerichteter Organismus gesehen wird. Gefühle haben eine größere Bedeutung als der Intellekt, die Gegenwart ist im Hinblick auf die Zukunft bedeutsamer als die Vergangenheit, und menschliches Verhalten wird kausal als Wenn - Dann - Prozeß erklärt. Rogers sieht die "einmalige, subjektive, innere Person" als den Mittelpunkt menschlichen Daseins (Rogers, Einleitung in: Hart u. Tomlinson, 1970, S. VIII).

Die Einstellung, die ein Therapeut zu seinem Klienten haben sollte, drückt Rogers in den Worten Lao-Tses aus: "To interfere with the life of things means to harm both them and one's self. He who imposes himself has the small, manifest might; he who does not impose himself has the great secret might ... The perfected man does not interfere into the life of beings, he does not impose himself on them, but he helps all beings to their freedom" (zit. in: Meador and Rogers, 1973, S. 119).

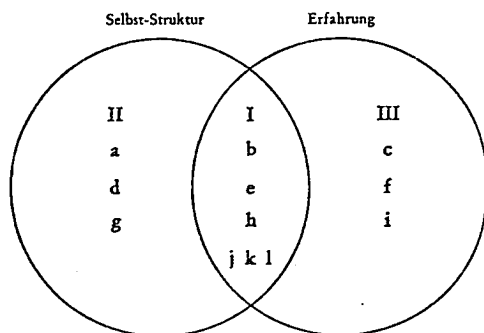
Die Prägung des Begriffes Selbst-Konzept wird häufig Rogers zugeschrieben. Er scheint diesen aber, zumindest in der Bedeutung des organismisch-biologisch verstandenen Konzepts, von dem Neurologen und Psychiater Kurt Goldstein (1878 - 1965) übernommen zu haben. Goldstein spricht von der Fähigkeit des menschlichen Organismus, eine zu den Umweltbedingungen angemessene Beziehung herzustellen. Dies geschieht in einem ständigen Austausch zwischen Organismus und Umwelt. Ist eine angemessene Anpassung gelungen, so wird dies vom Organismus erfahren, wahrgenommen. Goldstein nennt diese Erfahrung "biologisches Wissen" (Goldstein, 1947, S. 24), das in einer Annäherung von inneren und äußeren Faktoren besteht. Dieser Prozeß wird durch die "kategorisierende, abstrahierende Fähigkeit" (Goldstein, 1947, S. 216) des Menschen ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven gegenüber der Umwelt einzunehmen (vgl. Goldstein, 1947, S. 25 u. S. 215f.). Goldstein bezeichnet diese Fähigkeit als das "Konzept des Organismus" (Goldstein, 1947, S. 25) und meint damit den gesamten Erfahrungsbereich des Organismus. Rogers' Konzept des Selbst besitzt dieselben organismischen Fähigkeiten, umfaßt aber nicht den gesamten, sondern nur den bewußt gewordenen Erfahrungsbereich. Nur "die Elemente, die wir kontrollieren, werden als Teil des Selbst betrachtet". Das Selbst ist daher nicht gleich dem Organismus, sondern ist ausschließlich "die Bewußtheit zu sein, zu funktionieren" (Rogers, 1976, S. 430).

Was sind bewußt gewordene Erfahrungen? In der frühen Phase der klientenzentrierten Therapie (bis etwa 1957) ging man davon aus, daß affektive Erfahrungen in der Atmosphäre eines angstfreien therapeutischen Gesprächs verbalisiert und dadurch dem Selbst bewußt gemacht werden müssen. Stark gestörte Menschen, z.B. autistische Kinder, waren aber dazu nicht in der Lage, sie schwiegen mitunter stundenlang in der Therapie. Rogers sah sich aufgrund solcher Erfahrungen gezwungen, den Aspekt des Bewußtwerdens zu modifizieren. Während das Ziel der Therapie in der frühen Phase in dem Bemühen bestand, möglichst viele Erfahrungen bewußt zu machen, ließ man in einer Weiterentwicklung der Therapie auch Verhalten gelten, das nicht unbedingt bewußt geworden war, d.h. verbalisiert werden konnte. Während man zunächst davon ausgegangen war, daß sich mit einem veränderten, d.h. positiveren SK die Beziehungen zu anderen Menschen sozusagen im Gefolge auch verbesserten, werden die interpersonellen Erfahrungen in der dritten Phase der Rogersschen Gesprächstherapie (etwa ab 1970) direkt in den therapeutischen

Prozeß mit einbezogen. Diese Phase wird im Gegensatz zur nicht-direktiven in der ersten, und reflexiven Psychotherapie in der zweiten Phase, Erfahrungspsychotherapie genannt (vgl. Hart, 1970, S. 4f.).

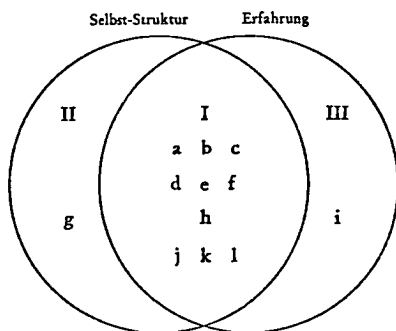
Das Selbst ist somit "eine Gestalt, die dem Bewußtsein (awareness) zur Verfügung steht, obgleich diese Gestalt nicht notwendigerweise im Bewußtsein verfügbar sein muß" (Meador and Rogers, 1973, S. 134). Die folgenden Abbildungen mögen das Gesagte etwas anschaulicher machen.

Abbildung 3: Die Gesamtpersönlichkeit im Zustand großer psychischer Spannungen



(Rogers, 1976, S. 452)

Abbildung 4: Die Gesamtpersönlichkeit nach erfolgreicher Therapie



(Nach: Rogers, 1976, S. 456)

In Abb. 3 ist die Gesamtpersönlichkeit in 3 Bereiche (I, II, III) strukturiert. Die Buchstaben innerhalb der Kreise stellen Erfahrungselemente dar. Im Bereich I befindet sich

das SK, in dem äußere und innere Erfahrungen sich entsprechen. Bereich II: Hier sind die Erfahrungen dargestellt, die vom SK verzerrt wahrgenommen wurden. Bereich III: In diesem Bereich befinden sich alle Erfahrungen, die dem Bewußtsein vorenthalten werden, da sie mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmen (vgl. Rogers, 1976, S. 452). Angst oder Spannungen sind abhängig von und proportional der Menge der nicht ins Selbst aufgenommenen Erfahrungen. Das SK, das nur einen Teil der gesamten Persönlichkeit darstellt, besteht also aus zwei "Sphären", einer Sphäre (I) der realistisch wahrgenommenen Erfahrungen und einer Sphäre (II) der unrealistisch wahrgenommenen Erfahrungen. Erfahrungen, über die man keine Kontrolle hat (III), sind für Rogers nicht Teil des SK.

Nach der Therapie (Abb. 4) hat sich der Bereich der bewußt zugänglichen Erfahrungen wesentlich vergrößert. Das SK entspricht in etwa den gemachten Erfahrungen und wird nur wenig durch Ängste bedroht. Der Bereich (I) der realistisch wahrgenommenen Erfahrungen wurde wesentlich vergrößert, der Bereich der verzerrten Wahrnehmungen (II) verkleinert.

Rogers stellt seine Theorie des Selbst in neunzehn Propositionen dar, die im folgenden zum Teil gekürzt und interpretiert wiedergegeben werden (sie wurden, soweit im Text nicht anders angegeben, dem Buch "Klientenzentrierte Gesprächstherapie, S. 418 - 451 entnommen):

- (1) "Jedes Individuum existiert in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung deren Mittelpunkt es ist".

Die Erfahrungswelt ist die private Umwelt eines Menschen, die alle Eindrücke auf den Organismus einschließt, ob sie wahrgenommen werden oder nicht. Hierzu gehört jede Berührung des Körpers, alle Bilder, die am Auge vorbeiziehen, alle Worte, die man hört etc.. Diese private Erfahrungswelt entspricht dem phänomenologischen Feld.

- (2) "Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird. Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum 'Realität'".

Nicht eine sogenannte objektive Wirklichkeit entscheidet, wie ein Mensch auf die Umwelt reagiert, sondern er reagiert ganz und gar subjektiv. Rogers vergleicht das Verhältnis von subjektiver Wahrnehmungsfähigkeit mit der objektiven Wirklichkeit einer Landkarte, die zwar der Orientierung dient, nie aber die wirkliche Landschaft darstellt.

- (3) "Der Organismus reagiert auf das Wahrnehmungsfeld als ein organisiertes Ganzes".

Im Sinne evolutionistischen Denkens ist gemeint, daß jede Teilveränderung innerhalb des Organismus eine Veränderung des Gesamtsystems zur Folge hat. Es gibt also keine Erfahrungen, die nicht auf den ganzen Menschen ausstrahlen.

- (4) "Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen".

Der Begriff der Selbst-Aktualisierung, der auch bei Goldstein und Maslow eine große Rolle spielt, meint die dem menschlichen Organismus innewohnende Kraft, zu wachsen, seine Fähigkeiten zu steigern, zu differenzieren. Diese Annahme ist die entscheidende Grundlage für das optimistische Menschenbild, das Rogers' Selbsttheorie zugrundeliegt. Selbst-Aktualisierung ist wie im Pragmatismus, der gleichfalls eine solch dynamische

Entfaltungstendenz - dort Wachstum genannt - hat, das eigentliche Lebens- und Erziehungsziel. Hier wie dort ist der Mensch das Maß aller Dinge. Der Mensch ist von Natur aus gut, "nicht neutral, sondern gut" (Barclay, 1971, S. 338), und es ist deshalb selbstverständlich, daß jeder Mensch die Tendenz zu einer Entwicklung auf Autonomie und weg von der Kontrolle durch äußere Kräfte" (Meador and Rogers, 1973, S. 132) in sich trägt. Im Konstrukt Selbst wird die Fähigkeit zur Autonomie verkörpert.

- (5) "Verhalten ist grundsätzlich der zielgerichtete Versuch des Organismus, seine Bedürfnisse, wie sie in dem so wahrgenommenen Feld erfahren wurden, zu befriedigen".
- (6) "Dieses zielgerichtete Verhalten wird begleitet und im allgemeinen gefährdet durch Emotion. ... die Intensität der Emotion steht in Beziehung zu der wahrgenommenen Bedeutung des Verhaltens für die Erhaltung und Erhöhung des Organismus".

Emotionen können nach Rogers in zwei Gruppen eingeteilt werden: In die unangenehmen und/oder die erregten Gefühle, und in die ruhigen und/oder befriedigten Gefühle. Die erste Gruppe verursacht das suchende Verhalten, d.h. sie beschleunigt die Organisation des Selbst, um es vor Gefahr zu bewahren. Die zweite Gruppe tritt bei der Befriedigung von Bedürfnissen in Erscheinung.

- (7) "Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Individuums selbst".

Der innere Bezugsrahmen schließt alle Empfindungen, Wahrnehmungen, Sinngebungen und Erinnerungen, die dem Bewußtsein zugänglich sind, ein. Dies ist die subjektive Welt des Menschen, die letztlich nur ihm selbst zugänglich ist. Sie kann niemals vollständig von einem anderen Menschen verstanden werden.

- (8) "Ein Teil des gesamten Wahrnehmungsfeldes wird nach und nach als das Selbst differenziert".

Obwohl das Selbst durch die Aktualisierungstendenz des Organismus seinen Ausdruck findet, ist es aber nicht identisch mit dem Organismus. Es ist vielmehr das Bewußtsein des Seins; Erfahrungen werden erst dann Teil des Selbst, wenn man sie in der Kontrolle hat.

- (9) "Als Folge von Interaktionen mit der Umwelt, und besonders als Folge von bewerteten Interaktionen mit anderen Menschen, bildet sich die Struktur des Selbst, - ein organisiertes, fließendes aber konsistentes Vorstellungsmuster von Wahrnehmungen über Charakteristiken und Beziehungen des "I" oder des "me", zusammen mit den Werten, die diesen Konzepten zugrundeliegen" (Es handelt sich hier um eine eigene Übersetzung aus dem Originaltext, da die autorisierte Übersetzung die Begriffe "I" und "me" nicht enthält.).

Rogers unterscheidet zwischen SK und Selbststruktur: Beide Begriffe können synonym verwendet werden, obwohl das SK eher dann gebraucht werden sollte, wenn man vom persönlichen Bezugsrahmen eines Menschen spricht, während Selbststruktur dann angebracht ist, wenn man dieses Phänomen durch einen externen Bezugsrahmen, d.h. wenn ein anderer über das SK eines Menschen spricht, betrachtet (vgl. Meador and Rogers, 1973, S. 134).



- (10) "Die den Erfahrungen zugehörigen Werte und die Werte, die ein Teil der Selbststruktur sind, sind in manchen Fällen Werte, die vom Organismus direkt erfahren werden, und in anderen Fällen Werte, die von anderen introjiziert oder übernommen, aber in verzerrter Form wahrgenommen werden, so als wären sie direkt erfahren worden".

Diese Proposition kann man sich mit Hilfe von Abbildung 3 (vgl. S. 29) klarmachen. Erfahrung ist "alles, was zu einem bestimmten Augenblick innerhalb der Hülle des Organismus vor sich geht, das potentiell dem Bewußtsein zugänglich wäre" (Meador and Rogers, 1973, S. 132) und sich auf psychische (nicht physiologische) Vorgänge im Organismus bezieht. Erfahrungen sind z.B. das Gefühl des Hungers, die Einwirkungen von Gerüchen, Bildern, Geräuschen, Erinnerungen etc.. Mit Werten des Organismus sind jene grundlegenden Motivationskräfte des Organismus gemeint, die danach streben, ihn zu erhalten und weiterzuentwickeln. Werte der Selbststruktur sind dann Wahrnehmungen, die bewußt und unter der Kontrolle der Person Teil des Selbstkonzepts geworden sind. Verzerrt ins Selbst aufgenommene Werte sind jene Erfahrungen, die keine individuellen Motivationskräfte ("organismische Kräfte") sind, sondern Erfahrungen anderer, z.B. der Eltern, die man deshalb in das Selbst einschließt, weil man dadurch die Zuneigung der anderen Menschen erlangen und erhalten möchte (Meador and Rogers, 1973, S. 130ff.).

- (11) "Erfahrungen werden vom Menschen entweder a) symbolisiert, wahrgenommen und in eine Beziehung zum Selbst organisiert, b) ignoriert, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbststruktur gibt oder c) geleugnet oder verzerrt symbolisiert, weil die Erfahrung mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmt".

"Symbolization", "awareness" und "consciousness" werden von Rogers synonym gebraucht. Symbolisierte Erfahrungen sind daher solche, die dem Bewußtsein zugänglich sind. Dabei kommt es darauf an, daß wirklichkeitsentsprechend "akkurat" symbolisiert wird, d.h. Erfahrungen sollten möglichst der Wirklichkeit entsprechend aufgenommen werden. Ein Psychopath, dem eine Fliege wie ein Flugzeug erscheint, erlebt diese Symbolisation natürlich auch als "wirklich". Gibt es eine Möglichkeit "wirklich" von einer subjektiven Verzerrung zu unterscheiden? Rogers sieht diese in der Überprüfbarkeit der Wahrnehmungen. Aus Wahrnehmungen resultieren Handlungen, und diese sind überprüfbar. (Der Psychopath, der eine Fliege mit einem Flugzeug verwechselt, wird diesen Irrtum spätestens dann feststellen, wenn er sich mit dem Flugzeug seiner Vorstellung - der Fliege - fortbewegen will).

Steht eine Erfahrung nicht in Beziehung zum Selbst, resultieren Spannung und innere Verwirrung. So stehen sich im neurotischen Verhalten Erfahrungen und Selbststruktur als inkongruent gegenüber. Das neurotische Verhalten drückt die Bedürfnisse des Körpers aus, die Erfahrungen, die gemacht werden, zeigen aber, daß diese nicht realisiert werden können (vgl. Meador and Rogers, 1973, S. 134).

- (12) "Die vom Organismus angenommenen Verhaltensweisen sind meistens die, die mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen".
- (13) "Verhalten kann in manchen Fällen durch organische Bedürfnisse und Erfahrungen verursacht werden, die nicht symbolisiert wurden. Solches Verhalten kann

im Widerspruch zur Struktur des Selbst stehen, aber in diesen Fällen ist das Verhalten dem Individuum nicht 'zu eigen'".

In Augenblicken großer Gefahr verhält sich ein Mensch oft spontan in einer Art und Weise, daß er nachher sagt, "ich wußte nicht, was ich tat". In solchen Fällen steht das Selbst nicht mehr unter Kontrolle. Ein ähnlicher Zustand besteht bei Fehlanpassungen, wenn bestimmte Verhaltensweisen außerhalb der Kontrolle eines Individuums stattfinden. In diesen Fällen handelt es sich um organisch bedingtes Verhalten, Verhalten, das infolge falsch symbolisierter Erfahrungen außerhalb der Vorstellung vom Selbst geschieht.

- (14) "Psychische Fehlanpassung liegt vor, wenn der Organismus vor dem Bewußtsein wichtige Körper- und Sinnes-Erfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbststruktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung".
- (15) "Psychische Anpassung besteht, wenn das SK dergestalt ist, daß alle Körper- und Sinnes-Erfahrungen des Organismus auf einer symbolischen Ebene in eine übereinstimmende Beziehung mit dem Konzept vom Selbst assimiliert werden oder assimiliert werden können".
- (16) "Jede Erfahrung, die nicht mit der Organisation oder der Struktur des Selbst übereinstimmt, kann als Bedrohung wahrgenommen werden, und je häufiger diese Wahrnehmungen sind, desto starrer wird die Selbststruktur organisiert, um sich zu erhalten".

Fühlt sich das Selbst von Wahrnehmungen bedroht, gegen die es sich nicht verteidigen kann, so werden Abwehrmechanismen angewandt, um das bestehende SK aufrecht zu erhalten. Dadurch wird zwar nicht die Bedrohung beseitigt, sondern nur die Wahrnehmung der Bedrohung. Je mehr Erfahrungen falsch symbolisiert worden sind, desto eher werden neue Erfahrungen als bedrohend empfunden, da eine falsche Selbststruktur aufrecht erhalten werden muß.

- (17) "Unter bestimmten Bedingungen, zu denen in erster Linie ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbststruktur gehört, können Erfahrungen, die nicht mit ihr übereinstimmen, wahrgenommen und überprüft und die Struktur des Selbst revidiert werden, um derartige Erfahrungen zu assimilieren und einzuschließen".

In Proposition 17 kommt der Kern von Rogers' Selbsttheorie zum Ausdruck - ein Ergebnis seiner klinischen Erfahrung -, daß sich das Konzept des Selbst unter den rechten Umständen zu ändern vermag. Werden die von Individuum bewerteten Interaktionen mit seiner Umwelt im therapeutischen Prozeß umbewertet, oder werden andere Interaktionen gewählt, so ändert sich auch das Selbstkonzept.

- (18) "Wenn das Individuum alle seine Körper- und Sinnes-Erfahrungen wahr- und in ein konsistentes und integriertes System aufnimmt, dann hat es notwendigerweise mehr Verständnis für andere und verhält sich gegenüber anderen als Individuen akzeptierender".

Auch diese Proposition ist das Ergebnis von Rogers' klinischen Erfahrungen, ein Ergebnis

das er als "unerwartet" bezeichnet: Menschen, die sich selbst akzeptieren, können auch eher andere Menschen akzeptieren. Diese Beobachtung, die empirisch häufig bestätigt wurde, ist von großer pädagogischer Bedeutung (vgl. hier, S. 95).

- (19) "Wenn das Individuum mehr von seinen organischen Erfahrungen in seiner Selbststruktur wahrnimmt und akzeptiert, merkt es, daß es sein gegenwärtiges Wert-System, das weitgehend auf verzerrt symbolisierten Introjektionen beruhte, durch einen fortlaufenden, organismischen Wertungsprozeß ersetzt".

In dieser letzten Proposition kommt wieder Rogers' Grundüberzeugung zum Ausdruck, daß sogenannte organismische Bewertungen zuverlässige Verhaltensmaßstäbe darstellen. Da alle Menschen im Grunde genommen die gleichen Bedürfnisse haben, führen solch individuell geprägte Wertesysteme nicht zu willkürlichen individuellen Verhalten, sondern zu einem gemeinsamen sozialen Wertesystem. "Es resultiert keine Anarchie, sondern ein hoher Grad von Gemeinsamkeit und ein genuin soziales Wertesystem" (Rogers, 1951, S. 524).

Rogers' Selbstkonzept ist also eine Wahrnehmungsgestalt, die die äußeren Erfahrungen zu den inneren Bedürfnissen in Beziehung setzt und nach diesen bewertet. Jeder Mensch besitzt potentiell die Fähigkeit, das subjektiv richtige Verhalten zu finden, da dem Organismus eine Selbstaktualisierungstendenz innewohnt, die auf fortschreitende Differenzierung und auf Selbsterhöhung hinzielt. In dieser wohlwollenden Umgebung entsteht daher ein SK, das eine Harmonie zwischen den als subjektiv und einmalig wahrgenommenen Erfahrungen und der Umwelt anstrebt.

Die Aufgabe der Erziehung und Beratung ist es, Beziehungen und Erfahrungen zu ermöglichen, die die Selbstaktualisierungstendenz unterstützen. Anders ausgedrückt: Verfehlt sich ein Mensch, d.h. hat er ein negatives SK entwickelt, so ist die Ursache dafür nicht nur bei ihm selbst zu suchen, sondern vor allem in seiner Umwelt. In der Therapie oder Beratung wird er lernen, die inneren Kräfte über die äußeren zu setzen und zu letzteren andere Einstellungen zu erwerben. Dies geschieht im allgemeinen im Gespräch, bei dem verdrängte oder falsch wahrgenommene Erfahrungen neu durchfühlt und neu durchdacht werden und so bewußt in das SK aufgenommen werden.

Das SK ist daher nicht mit dem gesamten Erfahrungs- und Wahrnehmungsbereich eines Menschen identisch, sondern nur mit dem, der bewußt geworden ist und den man in der Kontrolle hat. Je umfangreicher dieser vom SK symbolisierte Erfahrungsbereich ist, desto mehr kann sich der Mensch gegenüber seiner Umwelt öffnen, denn Selbstaktualisierungsverhalten ist nicht ichbezogen, sondern verantwortungsbewußt und sozial.

Man erkennt, wie sehr Rogers' SK-Theorie auf dem Boden des Dewey'schen Pragmatismus steht. Sie ist nicht nur in den Vereinigten Staaten sehr populär, sondern auch bei Pädagogen und Psychologen in der Bundesrepublik, die sicherlich nicht alle dem Pragmatismus huldigen. Sie wurde in dieser Arbeit so ausführlich dargestellt, weil sich daraus zahlreiche pädagogische Konsequenzen ziehen lassen, sofern man seine Auffassung vom Menschen teilt. Ein Mensch (der Therapeut oder Berater) tritt einem anderen (dem Klienten) in der Bereitschaft gegenüber, mit diesem eine Beziehung des Verstehens, des Respekts, der Zuneigung einzugehen. Nicht nur der Klient teilt seine Gefühle mit, sondern auch der Berater. Beide stehen in einem dialogischen Ich-Du-Verhältnis. Rogers' pädagogisches Konzept ist darüber hinaus in besonderem Maße auf den modernen Menschen zugeschnitten. "Der Mensch von heute", sagt Rogers, "schreift buchstäb-

lich ... nach einer tiefen ... personalen Beziehung" (Rogers, Einleitung in: Hart and Tomlinson, 1970, S. IX), und so folgt, daß sich wesentliche Veränderungen im Menschen "fast immer innerhalb einer personalen Beziehung ereignen" (Gendlin, 1970, S. 134). Rogers' Methode ist auch deshalb pädagogisch, weil nicht nur der geschulte Therapeut, sondern im Grunde genommen jeder Mensch die Prinzipien - Empathie, bedingungslose Achtung des anderen, Aufrichtigkeit - anwenden kann.

Eine aufrichtige Beziehung kann aber nur gelingen - dies ist kritisch zu einer unreflektierten Übernahme der so "einfach" erscheinenden Techniken einzuwenden - wenn man den tiefen Respekt vor dem anderen Menschen mit Rogers teilt und dessen optimistische Auffassung eines von grundauf guten Menschen zu übernehmen bereit ist, der sich nicht verfehlen kann, sofern man ihm gestattet, sich nach seinen eigenen Bedürfnissen zu entwickeln.

### 1.3.5 Donald Snygg (geb. 1904) und Arthur W. Combs (geb. 1912)

Snygg und Combs haben in ihrem im Jahre 1949 erschienenen Buch "Individual Behavior" die phänomenologische Selbstlehre systematisiert und in ihrer Bedeutung für die Erziehung und Therapie dargestellt. Ihr Standpunkt unterscheidet sich von der Auffassung Rogers' insofern, als sie alles menschliche Verhalten "ohne Ausnahme" und "restlos" vom phänomenalen Feld, d.h. der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation ableiten (vgl. Snygg and Combs, 1949, S. 15).

Die Schwierigkeiten, die sich aus einer solch extremen Sicht für die Verhaltensvorhersage ergeben, sind so groß, daß sich dieser Ansatz weder in der Forschung noch in der Praxis bewährt hat. Er soll daher nur im Überblick dargestellt werden.

Snygg und Combs unterscheiden zwischen phänomenalem Feld, phänomenalem Selbst und SK. Das phänomenale Feld ist der umfassendere Begriff und entspricht dem Lewinschen Lebensraum. Es ist der persönliche Bezugsrahmen, der im Augenblick einer Handlung den gesamten individuellen Erfahrungsbereich einschließt. Es ist für das Individuum die einzig wahre Wirklichkeit, auch wenn diese objektiv gesehen verzerrt und nicht zu treffend sein mag (vgl. Snygg and Combs, 1949, S. 15).

Umwelterscheinungen (Familie, Schule etc.) sind in dieses Feld eingegangen, haben aber eine subjektive Bedeutung angenommen. Das phänomenale Selbst ist ein Teil des phänomenalen Feldes, das im Laufe der Entwicklung durch Differenzierung des Gesamtfeldes entsteht. "Das phänomenale Selbst ist der permanenteste Teil des phänomenalen Feldes und ist Bezugspunkt für jegliches Verhalten (vgl. Snygg and Combs, 1949, S. 78).

Das phänomenale Selbst zu vervollkommen, ist das wichtigste Ziel menschlicher Existenz. Obwohl es eine individuell relativ stabile Persönlichkeitsvariable darstellt, unterliegt es einer stetigen Neubewertung und Modifizierung. Es ist eine Art Spiegel, der einem durch das Verhalten anderer Menschen vorgehalten wird. Der Wandel des phänomenalen Selbst wird nach Ansicht von Snygg und Combs dann möglich und notwendig, wenn man sich der Diskrepanzen zwischen eigenem Verhalten und dem der anderen bewußt wird und solche Unterschiede akzeptiert. Das Kind, das sich als "gut" ansieht, wird diese Vorstellung von sich ändern, wenn es häufig von seinen Eltern und Lehrern als schlechter Mensch dargestellt wird (vgl. Snygg and Combs, 1949, S. 78ff.).

Das SK schließlich ist eine weitere Einengung des phänomenalen Selbst, und zwar beinhaltet es "jene Teile des phänomenalen Feldes, die relativ feststehend als stabile

Charakteristika differenziert wurden" (Snygg and Combs, 1949, S. 112).

Die Erfassung des SK wird über die folgenden Differenzierungen vorgenommen:

- Das phänomenale Selbst
- Die individuelle Bedeutung äußerer Ereignisse
- Die Ziele des Individuums
- Die charakteristischen Techniken, mit denen es diese Ziele zu erreichen sucht (vgl. Snygg and Combs, 1949, S. 253).

Bei Snygg und Combs entspricht das SK also in etwa der Identität eines Menschen. Da das SK der stabilste Bereich des phänomenalen Feldes ist, würde es sich am ehesten zur Vorhersage individuellen Verhaltens eignen, wenn nicht die Behauptung aufrecht erhalten würde, daß das Verhalten niemals aus einem Teil des phänomenalen Feldes abgeleitet werden kann, sondern "immer und in jedem Augenblick eine Funktion des gesamten phänomenalen Feldes ist" (Snygg and Combs, 1949, S. 113).

Das bedeutet z.B., daß jeder, wenn auch noch so geringe, äußere Einfluß das phänomenale Feld in irgendeiner Weise verändern muß. Eine schlechte Note, ein verdorbener Magen, ein Sturz vom Fahrrad etc., all dies wird nach Snygg und Combs das gesamte subjektive Wahrnehmungsfeld beeinflussen und nicht nur Teilbereiche wie Lewin und Kollege dies in dem erwähnten Zeigarnik-Effekt gezeigt haben. Umgekehrt sind erzieherische und therapeutische Maßnahmen nur dann sinnvoll, wenn das ganze phänomenale Feld einbezogen wird. In der Erziehung und auch in der Therapie gilt es daher, Erfahrungen bereitzustellen, "die es dem Individuum ermöglichen, angemessene Differenzierungen des phänomenalen Selbst und seiner Beziehungen zur äußeren Wirklichkeit herzustellen" (Snygg and Combs, 1949, S. 285). Liegt aber in einer solchen Vorgehensweise nicht auch eine Gefahr? Wenn das Individuum "immer" und "jederzeit" auf den gesamten Umweltbereich reagieren muß, so besteht kaum eine Möglichkeit, sich den Erfahrungen zu entziehen, die den eigenen Zielen hinderlich sind.

### 1.3.6 Wilhelm Dilthey (1833 - 1911)

Wilhelm Dilthey führte den verstehenden subjektiven Standpunkt in der Pädagogik ein. Erziehung hat nun nicht mehr nach allgemeingültigen Normen zu erfolgen, sondern kann subjektiv ausgerichtet werden. Der Erzieher beschränkt sich auf die Freilegung der inneren, im Menschen angelegten Vollkommenheit, denn "nur in dem Seelenleben selber (kann) eine Teleologie aufgesucht werden" (Dilthey, 1924, Bd. VI, S. 62f.). Das Seelenleben herauszubilden, seine formalen Strukturen zu erkennen, ist Aufgabe der Erziehung. Die Strukturen der Seele stehen in einem sinnvollen Zusammenhang, sie sind Ausdruck der Zweckmäßigkeit des Lebens und führen eine "Steigerung der Organisation innerhalb der Lebewesen" herbei (Dilthey, 1924, S. 63). Die Seele ordnet Empfindungen, Wahrnehmungen, das Denken und die Art der Reaktionen, sowie die Wünsche und das Wollen des Menschen. Erst, wenn die seelischen Strukturen im Menschen freigelegt werden, kann die Erziehung gelingen (vgl. Dilthey, 1924, S. 63).

### 1.3.7 Neuere pädagogisch-phänomenologische Ansätze

Neuere Ansätze phänomenologisch-pädagogischen Denkens sind in der Existenzphilosophie O.F. Bollnows, nach der es im Menschen "einen letzten, innersten ... Kern gibt, der sich grundsätzlich jeder bleibenden Formung entzieht" (Bollnow, 1965, S. 15) und in den Arbeiten des Holländers Martinus J. Langeveld zu finden. Er führt den phänomenologischen Ansatz fort und sagt, daß es dem Menschen letztlich wenig nütze zu wissen, was er ist. Denn "um zu sein was er ist, muß er sich dazu entschließen, es zu werden" (Langeveld, 1977, S. 149). Daher beinhaltet jede Selbsterkenntnis des Menschen zugleich eine Sollensausrichtung. Wer über sich selbst nachdenkt, bezieht das, was ist, auch auf das, was sein sollte (vgl. Langeveld, 1977, S. 149).

Selbstverständlich wurden hier nur die phänomenologisch ausgerichteten Pädagogen genannt, deren Konzeption für das Verständnis des behandelten Themas von Bedeutung ist. Heidegger, Ballauff und Schaller z.B., deren Ansätze auch als phänomenologisch bezeichnet werden können, konzipieren nicht teleologisch, sondern ontologisch. Selbstverwirklichung wird dann zu einem Seinsproblem.

### 1.4 Das Selbst in psychoanalytischer Sicht

Die klassische Psychoanalyse trug, obwohl sie keine umfassende Selbstlehre entwickelt hat, vielleicht am meisten dazu bei, die wissenschaftliche Erforschung des SK zu ermöglichen und voranzutreiben.

Diese widersprüchlich erscheinende Behauptung läßt sich wie folgt begründen.

(1) Die psychoanalytische Ich-Lehre bewahrte das umstrittene Selbst davor, wissenschaftlich völlig in Vergessenheit zu geraten. Nach Ansicht Allports kann die Psychoanalyse als eine Art "Interregnum" zwischen der Psychologie "ohne Seele" und der Psychologie, die die Seele wiederfand, angesehen werden (Allport, 1943, S. 453).

(2) Während der Behaviorismus konsequent die Erforschung psychischer Vorgänge als unwissenschaftlich ablehnte, bestand die Psychoanalyse darauf, der Psyche einen eigenständigen Wissenschaftsbereich zuzugestehen. Freuds klinische Beobachtungen hatten gezeigt, daß psychische Vorgänge nur begrenzt von äußeren Erfahrungen beeinflusst werden, und daß sie eine entscheidende Bedeutung für das Werden des Menschen haben.

(3) Bisher waren Betrachtungen über das Selbst und das Ich vor allem der Philosophie vorbehalten. Freud eröffnete durch seine induktive Methode den Weg zur Erfassung und Beobachtung psychischer Vorgänge durch moderne naturwissenschaftliche Methoden.

(4) Die Psychoanalyse überwand das Descartes'sche dualistische Menschenmodell, indem sie - ihrerseits einseitig - herausstellte, daß das menschliche Verhalten nicht nur von bewußten, sondern auch und vor allem von unbewußten Vorgängen beeinflusst wird.

Für die Weiterentwicklung des SK-Gedanken bedeutete das, daß das Selbst nun neben geistigen Elementen eine vornehmlich affektiv geprägte Struktur annahm und deshalb auch durch die Analyse unbewußter Äußerungen erschlossen werden konnte. Traumdeutung, Hypnose, projektive Testverfahren und die freie Assoziation sind die bevorzugten Methoden, unbewußte Gefühle zu erschließen. Im Gegensatz zur phänomenologi-

schen Sichtweise spielen auch unbewußte Faktoren eine Rolle. Der Mensch wird eher kausal - d.h. im Hinblick auf seine Vergangenheit - als final - d.h. im Hinblick auf seine Zukunft - verstanden und erklärt.

Die hier unter "psychoanalytischer Sicht" behandelten Autoren vertreten keineswegs einheitliche Selbsttheorien, sondern klaffen gerade in ihrer Auffassung von der Bedeutung des Selbst weit auseinander. Gemeinsam ist bei ihnen lediglich, daß sie alle aus der psychoanalytischen Schule hervorgegangen sind und dem Unbewußten einen mehr oder weniger großen Raum in ihrer Persönlichkeitsauffassung einräumen.

#### 1.4.1 Sigmund Freud (1856 - 1939)

Freud, der Begründer der Psychoanalyse, war sehr stark vom evolutionistischen Denken Darwins beeinflusst, er war aber auch ein Schüler Brentanos, dessen Konzept der Intentionalität er nie aufgegeben hat. Freud vergleicht die Psyche mit einem "Fernrohr", da sie wie dieses eine "räumliche Ausdehnung und Zusammensetzung aus mehreren Stücken" habe (Freud, 1946, Bd. 17, S. 67). Mit dieser Aussage wird die Psyche, die vor Freud der *res cogitans*, der nicht ausdehnbaren denkenden Substanz, zugeschrieben wurde, zur *res extensa* und somit meßbar, quantifizierbar. Dadurch, daß sie aus mehreren "Stücken" besteht, wird sie zugleich operationalisierbar und der empirischen Forschung zugänglich.

In der psychischen Strukturlehre Freuds funktioniert das Ich als Teil der ganzen Person, die mit dem Selbst synonym ist (vgl. Hartmann, 1972, S. 132). Über die synthetisierende, organisierende Kraft des Selbst wird im Gegensatz zu Adler und Jung bei den klassischen Psychoanalytikern wenig ausgesagt. Obwohl natürlich hinter jedem Trieb, Wünschen und Wollen die Vorstellung des ganzen Menschen steht, wird dies nicht ausdrücklich erwähnt. Untersucht wird die Entstehung und Funktion psychischer Teilaspekte (vgl. Munroe, 1955, S. 103f.).

Bei Freud scheint das Ich in allen seinen Funktionen zusammengekommen dem Selbst - also der ganzen Person - sehr nahe zu sein: "Man kann (es) nicht bereuen, dieses Ich personifiziert, es als ein besonderes Wesen hingestellt zu haben" (Freud, 1946, Bd. 15, S. 84). Er schreibt dem Ich interpretative, zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Einflüssen vermittelnde Funktionen zu, Tätigkeiten, die sich im Grunde genommen nicht von denen unterscheiden, die zuvor die Seele ausübte.

Das Ich, sagt Freud, "hat die Verfügung über die willkürlichen Bewegungen" durch seine Beziehung zwischen Sinneswahrnehmungen und Muskelbewegungen. Es hat "die Aufgabe der Selbstbehauptung, erfüllt sie, indem es nach außen Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mäßigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Außenwelt in zweckmäßiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität)". Neben der Aufgabe der Selbstbehauptung nach außen hat es wichtige Funktionen gegenüber dem Inneren, dem Unbewußten. Es hat die "Herrschaft über die Triebansprüche" zu übernehmen und zu entscheiden, ob sie "zur Befriedigung zugelassen werden sollen, diese Befriedigung auf die in der Außenwelt günstigen Zeiten und Umstände verschiebt oder ihre Erregungen überhaupt unterdrückt" (alle Zitate hier aus Freud, 1946, Bd. 17, S. 68).

Im "Abriß der Psychoanalyse" weist Freud noch auf eine weitere Fähigkeit des Ich hin, "Nachrichten aus dem Körperinneren" aufzunehmen und zu verarbeiten. Durch das sogenannte innere Sprechen vermöge das Ich akustische und visuelle Erfahrungen des Körpers zu interpretieren und für die psychische Entwicklung zu nützen (vgl. Freud, 1946, S. 83f.). Hier wird wohl zum erstenmal auf die Bedeutung der Selbstgespräche für die Verhaltenssteuerung hingewiesen (vgl. Kapitel 4.5).

Das Ich ist für Freud eine Struktur, die sich aufgrund von Interaktionen zwischen Triebbedürfnissen, der Umwelt und dem Über-Ich entwickelt. Die erbliche Komponente spielt erst in dem späten Werk Freuds eine Rolle.

Freuds "Selbstkonzept" unterscheidet sich grundlegend von der phänomenologischen Sichtweise. Es besitzt nur dann eine Autonomie, wenn zwischen den Kräften des Es und des Über-Ich relativ leicht ein Konsens hergestellt werden kann. Diese Autonomie ist wenig stabil und kann bei einem Konflikt zwischen Triebbedürfnissen und kulturellen Normen verlorengehen. Im Konfliktfall reagiert das Individuum entweder mit dem Es, das unbewußt ist, oder es reagiert mit dem Über-Ich, das die Normen der Umwelt vertritt. Während sich vergleichsweise das gefühlsorientierte SK bei Rogers immer dann richtig verhält, wenn innere Bedürfnisse zum Ausdruck gebracht werden, wird das "Selbstkonzept" der Psychoanalyse von den organismischen Trieben des Menschen bedroht, da diese unrealistisch und zum größten Teil kulturell unerwünscht sind. Die Erziehung und auch die Therapie haben zwar das Ziel, das Ich zu stärken, aber in der Weise, daß die Selbstverwirklichung durch die Identifikation mit kulturellen Normen geschieht und nicht durch die Realisierung organismischer Bedürfnisse. In den Worten Freuds: "Wo Es war, soll Ich werden", Die Beeinflussung des Ichs ist "Kulturarbeit" (Freud, 1946, Bd. 15, S. 86). Bei Snygg und Combs dagegen heißt es: "Der normale Trieb des Organismus soll zu dessen Erhöhung und Aufrechterhaltung freigelegt werden" (Snygg and Combs, 1949, S. 284).

#### 1.4.2 Alfred Adler (1870 - 1937)

Adlers Individualpsychologie hat mehr mit der verstehenden Betrachtungsweise der phänomenologischen SK-Theoretiker gemeinsam als mit der Freudschen Psychoanalyse. Da Adler aber einige Jahre (von 1902 bis 1911) zu den engsten Kollegen und Bewunderern Freuds gehörte, ehe er seine Individualpsychologie formulierte, wird seine Selbststheorie in diesem Kapitel dargestellt und diskutiert.

Ein wichtiger Begriff zum Verständnis individuellen Verhaltens ist bei Adler der "Lebensstil". Was ist damit gemeint? "Wenn wir uns eine Kiefer ansehen, die in einem Tal wächst, so werden wir feststellen, daß sie sich von einer, die auf dem Berggipfel wächst, unterscheidet. Es ist dieselbe Art von Baum, eine Kiefer, aber es liegen zwei verschiedene Lebensstile vor. Der Lebensstil auf dem Berggipfel unterscheidet sich von dem Stil derer, die im Tal wächst. Der Lebensstil eines Baumes ist seine Individualität, die sich in seiner Umgebung ausdrückt und in ihr formt. Wir nehmen einen Lebensstil, wenn wir ihn vor dem Hintergrund einer Umgebung sehen, anders wahr als wir erwarten, denn dann erkennen wir klar, daß jeder Baum seine Lebensschablone hat und nicht bloß eine mechanische Reaktion auf seine Umgebung ist" (Adler, in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 174f.).



Der Lebensstil ist also das Resultat aus dem gesamten Lebensumfeld des Individuums. Er drückt im Gegensatz zu den im Widerstreit stehenden Schichten des Freud'schen Persönlichkeitsmodells eine individuelle Einheit aus. Der Organismus funktioniert als Gesamtheit und zwar durch den in der Kindheit erworbenen Lebensstil. In ihm drückt sich das subjektive Lebensziel aus. Alles Verhalten kann nur in bezug auf dieses eine Ziel verstanden werden. Die wahre Natur des Lebenszieles ist dem Individuum, obwohl es sein Verhalten steuert, aber nicht bewußt. "Wichtiger als Anlage, objektives Erleben und Milieu ist deren subjektive Einschätzung ... Daraus geht hervor, daß jedes Individuum handelt und leidet nach Maßgabe seiner individuellen Teleologie, die wie ein Faktum wirkt, so lange es sie nicht verstanden hat" (Adler, in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 105f.).

Der Lebensstil ist daher nicht synonym mit bewußtem Verhalten des Menschen. Dieses kann sich ändern, während der Lebensstil relativ konstant bleibt (es sei denn, er wird durch eine erfolgreiche Therapie verändert). Der Lebensstil bezieht sich auf die Art und Weise, wie der Mensch seine Erfahrungen organisiert, wie er sie zu verstehen, vorherzusagen, zu kontrollieren versucht. "Ein Lebensstil ist daher weder richtig noch falsch, normal oder anormal, sondern lediglich die 'Brille', durch die ein Mensch sich in seiner Wahrnehmung des Lebens sieht" (Mosak und Dreikurs, 1977, S. 40). Während der Lebensstil die in einem bestimmten Umfeld erworbene individuelle Lebensauffassung ausdrückt, gleichen sich alle Menschen darin, daß sie sich vor allem als Kind dem Leben gegenüber als minderwertig fühlen. Daraus resultiert die lebenslänglich anhaltende Kraft, sich zu bewähren, nach Überlegenheit zu streben, das Minderwertigkeitsgefühl zu kompensieren (vgl. Adler, in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 125f.).

Mosak analysiert vier Komponenten des Adlerschen Lebensstils und ihre Bedeutung für die Entstehung des Minderwertigkeitsgefühls.

- (1) Das Selbstkonzept. Dies enthält die Überzeugungen über mich selbst. Es ist das, was ich bin.
- (2) Das Selbst-Ideal. Dies sind die Überzeugungen davon, was ich sein sollte oder was ich sein muß, um anerkannt zu werden. Aus der Diskrepanz zwischen SK und Selbst-Ideal entsteht das Minderwertigkeitsgefühl.
- (3) Das Weltbild. Dies sind die Überzeugungen über das Nicht-Selbst (die Welt, die Menschen, die Natur etc.) und über das, was die Welt von mir verlangt. Aus der Diskrepanz zwischen SK und Weltbild entwickelt sich ebenfalls das Minderwertigkeitsgefühl.
- (4) Die ethischen Überzeugungen, d.h. der persönliche Verhaltenscode. Aus der Diskrepanz zwischen SK und persönlichem Verhaltenscode entsteht eine besondere Art des Minderwertigkeitsgefühls, das Schuldgefühl (vgl. Mosak, 1954, S. 9f.).

Das SK als Teil des Lebensstils entsteht relativ früh in der sozialen Umgebung der Familie. Der Mensch wird hilflos in sie hineingeboren und nimmt mit ihr Beziehungen auf. Ermutigung und das Gefühl der Geborgenheit helfen ihm, seine Minderwertigkeit zu überwinden und sein Lebensziel zu verwirklichen. Durch das Zusammenleben mit anderen Menschen entsteht gegenseitige Verantwortlichkeit. Da der Mensch als Einheit reagiert, spielt für Adler das Unbewußte nur eine untergeordnete Rolle. Er verwendet zwar den Begriff häufig, z.B. wenn er behauptet daß die eigentlichen Lebens-

ziele unbewußt bleiben, ja bleiben müssen. Sie wirken aber nicht direkt, sondern indirekt über den Wunsch nach Überlegenheit, wodurch das Minderwertigkeitsgefühl überwunden wird.

Das SK Adlers ist Teil der Gesamtpersönlichkeit und ist verantwortlich in soziale Bezüge eingebettet. Selbstverwirklichung bedeutet eine Transzendenz der eigenen Bedürfnisse und ist immer ein Beitrag zur Lösung von Problemen, zur Verbesserung der allgemeinen Lebensverhältnisse. V.E. Frankl, der den Menschen als ein Wesen "auf der Suche nach dem Sinn" bezeichnet hat, war Schüler Adlers. Auf ihn wird an anderer Stelle noch eingegangen.

Da der Lebensstil und somit das SK aus der Zuwendung der Erwachsenen gegenüber dem hilflosen Kind entsteht, ist die Erziehung für die Menschwerdung zentral. Es war daher die logische Konsequenz, die Erwachsenen über die Bedeutung der Erziehung aufzuklären. Zum erstenmal entstanden 1920 in Anwendung Adlerscher Ideen Beratungsstellen, zunächst für Lehrer und professionelle Erzieher. Später wurden auch sogenannte "Behandlungsberatungsstellen" eingerichtet, in denen Eltern, wenn gewünscht, zusammen mit ihren Kindern Rat erhalten konnten (vgl. Bornemann, Einleitung in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 22f.).

So wie Rogers' Konzeption nur vor dem Hintergrund des amerikanischen Pragmatismus zu verstehen ist, so ist Adlers Gedankengut tief im europäischen Gedankengut verwurzelt, das ein weit pessimistischeres Bild vom Menschen hat. Im Vergleich der beiden fragt man sich allerdings, ob im Unbewußten verharrende Lebensziele und eine negativ gepolte Antriebskraft pädagogisch sehr hoch zu werden sind.

#### 1.4.3 Carl Gustav Jung (1875 - 1961)

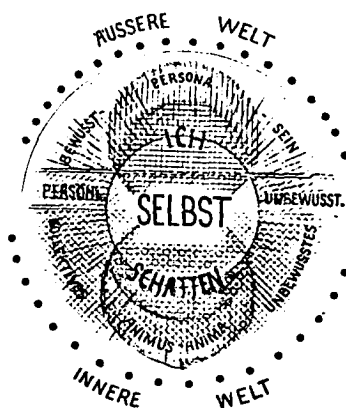
Auch er gehörte eine Zeitlang zu den Anhängern Freuds. Während Adler als Kollege lediglich einige Jahre an den Diskussionen der Psychologischen Mittwochgesellschaft teilnahm, bestand zwischen Freud und Jung fast sieben Jahre lang (1906 bis 1912) ein freundschaftlicher Briefwechsel. Als Kollegen brachten sie sich gegenseitig große Bewunderung und Interesse entgegen. Auch Jung trennte sich von Freud und schuf eine eigene Lehre, die er analytische Psychologie nannte.

Die Psyche besteht für Jung aus drei autonomen, jedoch voneinander abhängigen Subsystemen: Dem Bewußtsein, dem persönlichen Unbewußten und dem kollektiven Unbewußten. Das Bewußtsein ist die Summe aller Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen. Alle Erfahrungen, die aus dem Bewußtsein verdrängt worden sind, befinden sich im persönlichen Unbewußten und sind relativ leicht zugänglich. Das kollektive Unbewußte enthält als das dritte psychische System die sogenannten Archetypen. Diese sind potentielle Möglichkeiten und Träger von Lebensenergie (Jung, 1972, S. 43).

Der Weg zum Einzelwesen, den Jung als "Individuation" bezeichnet, besteht darin, "zum eigenen Selbst (zu) werden" (Jung, 1972, S. 65), d.h. einen Ausgleich, eine Kompensation, zwischen Bewußtsein und Unbewußtem herzustellen (vgl. Jung, 1972, S. 69).

Jacobi versucht die Struktur der Jungschen Psyche in dem folgenden Modell (Abb.5) darzustellen:

Abbildung 5: Die Totalpsyche



(Jacobi, 1972, Abb. 6a)

Das Selbst ist der Mittelpunkt der Psyche, aus dem einerseits die Anfänge des Lebens entspringen, auf den aber auch "alle höchsten und letzten Ziele" hinzulaufen scheinen (Jung, 1972, S. 135). Deshalb ist das Selbst nicht nur im Zentrum der Persönlichkeit, aus dem es hervorgeht, sondern auch an der Peripherie zu sehen, weil es die Psyche integriert und transzendiert (vgl. Jung, 1972, S. 137; vgl. Munroe, 1955, S. 557f.).

Das Jungsche Selbst ist wie der Lebensstil Adlers die Einheit, die Synthese der widerstreitenden Kräfte der Psyche. Aber das Selbst wird nicht in der frühesten Kindheit "ausgestaltet" wie der Lebensstil (Adler, in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 187), sondern es ist das höchste Ziel des Lebens, das nur von wenigen Menschen erreicht werden kann. "Dazu sind sehr wenige befähigt" (Jung, 1972, S. 136). Nicht, weil das Selbst eine utopische unerreichbare Größe wäre, der sich ein normaler Mensch niemals nähern kann, sondern es verhält sich gerade umgekehrt: Für den Menschen ist es offenbar unglaublich schwer, zu dem Einzelwesen zu werden, "das er nun einmal ist" (Jung, 1972, S. 66), d.h. sich selbst mit allen Schwächen zu akzeptieren. Nicht auf das, 'was man sollte', sondern auf das, "was man kann und was man muß" soll sich der Mensch besinnen (Jung, 1972, S. 134).

Selbst und Ich stehen für Jung im gleichen Verhältnis wie Sonne und Erde. Die Erde (das Ich) rotiert um die Sonne (das Selbst), das Ich hängt dem Selbst an, ohne ihm unterworfen zu sein oder entgegenzustehen (vgl. Jung, 1972, S. 137). Das Verhältnis wird als eine "Empfindung" wahrgenommen, die wir nur erleben können. Letztlich läßt sich das Selbst für Jung wissenschaftlich nie beweisen, es hat für das Individuum den Wert einer Hypothese (vgl. Jung, 1972, S. 137). Immer wieder weist Jung darauf hin, wie schwer es für den Menschen ist, sich auf das zu besinnen, "was er nun einmal ist", d.h. sich selbst zu akzeptieren und den Konflikt zwischen "Innen und Außen" zu ertragen. "Insofern (hat) das Selbst den Charakter von etwas, das ein Resultat, ein erreichtes Ziel

ist, etwas, das nur allmählich zustande gekommen und durch viele Mühen erfahrbar geworden ist" (Jung, 1972, S. 137). Zeitlich sieht Jung für die Selbstwerdung - wenn überhaupt erreichbar - die zweite Lebenshälfte vor (vgl. Jacobi, 1972, S. 205).

Das Selbst-"Konzept" hat bei Jung in mehrerer Hinsicht einen Wandel erfahren. Es ist nicht mehr eine wissende Größe, die der Mensch hat oder findet, indem er sich auf seine geistigen Kräfte verläßt, wie dies seit Leibniz und Descartes postuliert wurde. Jungs Selbst ist ein **G e f ü h l** der Einheit von Verstand und Körper, der Einheit von Individuum und Umwelt, um das der Mensch sich lebenslänglich bemühen muß. Zum erstenmal ist es fraglich geworden, ob der Mensch sein Selbst überhaupt erreicht.

## 1.5 Interaktionistische Ansätze

Die interaktionistischen SK-Theorien unterscheiden sich in mehreren Punkten von den bisher behandelten Ansätzen. Für den Interaktionisten ist das SK das Ergebnis des ständigen Zusammenwirkens zwischen Organismus und Umwelt, d.h. es unterliegt einem stetigen Wandel. Die Interaktion kann in einer Zweier- oder in einer Beziehung zu mehreren Menschen stattfinden, sie kann sich im Innern, z.B. in der Auseinandersetzung des Selbst mit der Rolle abspielen oder in der intrapersonalen Kommunikation, d.h. in Gesprächen, die man mit sich selbst führt. Bei den philosophischen Ansätzen wurde das Selbst als eine gottgegebene, potentielle Größe gesehen; in phänomenologischer Sicht ist das SK eine im Menschen vorhandene Gestalt, die wesentlich von der subjektiven Interpretation des phänomenologischen Feldes beeinflußt und verändert wird. Das SK ist für den Phänomenologen der Schlüssel zum Verstehen des einzelnen Menschen. Das Hauptinteresse des Interaktionisten gilt aber nicht dem Verstehen des einzelnen Individuums, sondern dessen Verhalten. Das Selbst ist, vereinfacht ausgedrückt, nur insoweit interessant als es das Verhalten zu erklären und vorherzusagen hilft.

Versucht man den Wandel in der SK-Theorie zu operationalisieren, so ist das SK jetzt zur intervenierenden Variable geworden.

Unter dem Abschnitt "Interaktionistische Ansätze" wird vom klassischen Behaviorismus ausgegangen, der zunächst glaubte, seine Wissenschaftlichkeit darin zu finden, daß er die Seele des Menschen völlig ausklammerte. Der Symbolische Interaktionismus, der wichtige Impulse für die moderne SK-Forschung gab, setzt stark modifizierend und pragmatistisch ausgerichtet die behavioristische Anschauung fort. Rollen-, sowie Bezugsgruppentheorie und Selbstkonzept beschließen diesen Abschnitt.

Insgesamt gesehen, scheint derzeit der interaktionistische Ansatz am häufigsten vertreten zu sein. Die meisten neueren Forschungsarbeiten stammen aus dieser Schule. Auch Rogers, der in den ersten zwanzig Jahren seines Wirkens streng phänomenologisch vorging, hat sich im letzten Jahrzehnt ebenfalls mehr der Bedeutung der Interaktion für die Entstehung des SK zugewandt (vgl. hier, S. 28).

### 1.5.1 Das Selbst als intervenierende Variable

An die Stelle der Psychologie als Lehre vom Bewußtsein und den innerseelischen Vorgängen trat im Behaviorismus die sogenannte objektive Psychologie oder die "Psychologie

ohne Seele" (Friedrich Albert Lange, 1828 - 1875). Nicht nur das Bewußtsein, auch die Begriffe Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Wollen, Fühlen etc. gehörten nicht mehr zum psychologischen Repertoire, da sie nicht "faßbar", nicht "objektiv" gegeben waren, sondern nur dem Einzelnen zugänglich und damit der Kontrolle entzogen waren. "An die Stelle dieser alten Gegenstandsbestimmungen treten Verhaltensweisen oder Aktivitäten, alle äußerlich wahrnehmbaren Bewegungen eines Organismus ... Der Leib tritt an die Stelle der Seele und des Bewußtseins ... Man sucht die Wahrheit nicht mehr wie Augustin im inneren, sondern im äußeren Menschen" (Pongratz, 1967, S. 311f.).

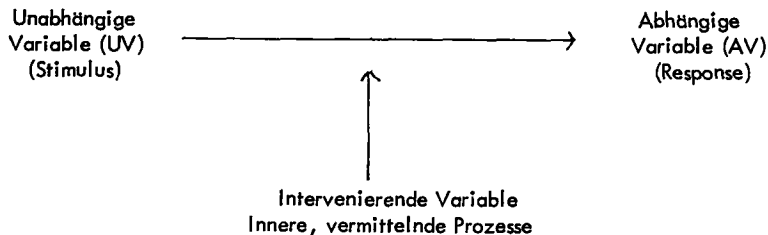
Der Descartes'sche Dualismus wird durch den behavioristischen Ansatz von der anderen Seite her aufgerollt. Hatten sich bisher Philosophen, Psychologie und Pädagogik fast ausschließlich der *res cogitans*, also dem denkenden Menschen, zugewandt, so tritt mit dem Behaviorismus vorwiegend der "äußere" Mensch in das Blickfeld der Wissenschaften. Wirklichkeit ist nun das, was an ihm gemessen und quantifiziert werden kann.

Die an die Stelle innerpsychischer Vorgänge getretenen sichtbaren Verhaltensweisen werden kausal, d.h. durch vorhergegangene äußere Ereignisse erklärt und in humanpsychologischen Experimenten überprüft.

Das Problem, dabei streng behavioristisch vorzugehen, ergibt sich aus der Schwierigkeit, das Verhalten der Vpn vollständig unter experimentelle Kontrolle zu bringen. Tolman gelangt bei seinen Experimenten zu der folgenden Erkenntnis: "Verhalten ... ist zielgerichtet und ist kognitiv ... Wir, die Beobachter, beobachten das Verhalten der Ratte, der Katze, des Menschen und bemerken deren *C h a r a k t e r* als Erklärung dafür, wie sie irgendwohin gelangen" (Tolman, 1932, S. 12f.; letzte Hervorhebung v. Verf.). Die Variablen, die zwischen den Ursachen für das Verhalten und dem eigentlichen Verhalten "intervenieren", nennt Tolman "Verhaltensdeterminanten" (Tolman, 1932, S. 412). Er unterscheidet vier Gruppen von intervenierenden Variablen: (a) Fähigkeiten genetischen oder anerzogenen Ursprungs, (b) Bedürfnisse, die von Gelegenheit zu Gelegenheit variieren, (c) zielgerichtete und kognitive Determinanten, (d) unsinniges Verhalten (*back-and-forth behaviors*) (vgl. Tolman, 1932, S. 412).

So erweist es sich zwangsläufig, "daß eine strenge S-R-Theorie, die innere, vermittelnde und modifizierende Prozesse ausklammert, ein unzureichendes Arbeitsmodell darstellt" (Hartig, 1975, S. 5f.). Als "intervenierende Variable" (Tolman) oder "hypothetische Konstrukte" (Hull) finden daher bald auch innere, vermittelnde Prozesse ihren Eingang in die behavioristische Psychologie.

Die S-R-Folge sieht unter Berücksichtigung der intervenierenden Variable wie folgt aus:



Vergleichbar ist ein hypothetisches Konstrukt "die Annahme von Phänomenen oder Vorgängen, die als existent bezeichnet werden, obwohl sie als solche vorläufig nicht vollständig beobachtbar sind" (Arnold et al., 1976, S. 146; Hervorhebung v. Verf.). Man nimmt an, daß intervenierende Variablen und hypothetische Konstrukte "den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie das beobachtbare Verhalten" unterliegen und deshalb "innerhalb des gleichen theoretischen Bezugssystems behandelt werden können" (Hartig, 1975, S. 7).

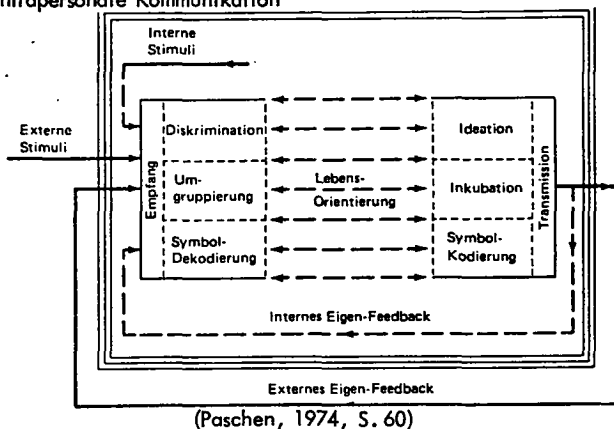
Damit werden auch die "inneren Vorgänge" bzw. das SK empirischen Forschungsmethoden zugänglich gemacht.

Mit der Bedeutung der inneren Vorgänge im therapeutischen Prozeß hat sich in jüngerer Zeit vor allem die Verhaltenstherapie, die aus dem Behaviorismus hervorgegangen ist, beschäftigt. Die folgende Überlegung liegt dabei zugrunde: Besitzt der Mensch tatsächlich "innere" Fähigkeiten, sein Verhalten unabhängig von äußeren Stimuli zu beeinflussen, so mußte und sollte man diese Selbststeuerungsvorgänge im therapeutischen Prozeß einsetzen und verstärken. Man beachte, daß das Hauptziel hier nicht mehr die Beeinflussung äußerer Stimuli, sondern die Bekräftigung innerer Selbststeuerungsvorgänge ist.

Unter Selbststeuerungsvorgängen wird vor allem der verbalen Selbstkontrolle - der eigenen Verstärkung durch inneres Sprechen - eine große Bedeutung beigemessen. Auf die Bedeutung des Sprechens mit sich selbst wird in Kapitel 4,5 näher eingegangen. Freud (vgl. hier, S. 39) und auch Mead haben bereits darauf hingewiesen: "We can talk to ourselves, and this we do in the inner forum of what we call thought ... We approve ourselves and condemn ourselves" (Mead, 1924, S. 272).

In der Kommunikationstheorie werden innerpsychische Vorgänge als intrapersonale Kommunikation bezeichnet. Die Sinnesorgane sind dabei die Empfänger interner und externer Stimuli, die durch den Vorgang der Kommunikation mit sich selbst verarbeitet, gedeutet, umgruppiert werden (vgl. Paschen, 1974, S. 60). Das folgende Schaubild mag dies illustrieren:

Abbildung 6: Intrapersonale Kommunikation



## 1.5.2 William James (1842 - 1910)

James sagte in seinem im Jahre 1890 erschienenen Buch "The Principles of Psychology": "Wir werden die Seele nicht berücksichtigen" (James, 1901, Bd. 1, S. 182), denn "sie erklärt nichts und garantiert nichts" (ebd., S. 350). Dennoch formulierte er eine grundlegende Selbstlehre mit der berühmt gewordenen Unterscheidung von "me" und "I". Das "me" ist "die objektive Person" (ebd., S. 371), d.h. die durch Gefühle wahrgenommene, gegenwärtige körperliche Existenz, die auch von anderen Personen beobachtet werden kann. Die "me"-Gefühle schließen auch die Erfahrungen und Erinnerungen ein, die über das körperliche Selbst hinausreichen. Es ist dies das "me" im weiteren Sinne: "Die Kleider, der materielle Besitz, die Freunde, die Ehren und Wertschätzung, die ein Mensch erfährt oder erfahren mag" (ebd., S. 400). Das "I" hingegen ist der "vergängliche, subjektive ... urteilende Gedanke" (ebd., S. 371), das Element des Selbst, das die zahlreichen Selbstgefühle speichert, erinnert, beurteilt und zu einer kontinuierlichen Identität zusammensetzt. James führt als Beispiel die Socken des Sir John Cutler an. Dieser ließ seine Socken so oft mit Seide flicken, daß sie nach einiger Zeit eigentlich ein Paar Seidensocken geworden waren. Und doch waren diese Socken - obwohl kaum noch ein Fädchen der ursprünglichen Strümpfe bestand - immer noch Sir Johns Socken. Sie hatten sich aber dahingehend gewandelt, daß sie Seidensocken geworden waren, etwas was Sir John sich immer gewünscht hatte (vgl. ebd., S. 372). So ist sich nur das Individuum durch seine Erinnerung bewußt, daß es als Erwachsener derselbe ist, der es als Jugendlicher und als Kind war, obwohl sich sein "me" in der Zwischenzeit völlig verändert hat. Aber jede Veränderung geht aus dem Vorhergehenden hervor und steht zu diesem in einem "angemessenen" Verhältnis (vgl. ebd., S. 401).

Das empirische Selbst, oder das "me", kann nach dreierlei Kriterien betrachtet werden: (1) nach seinen Bestandteilen, (2) nach den Gefühlen, die diese hervorrufen und (3) nach den Handlungen, die diese auslösen.

Die Bestandteile des empirischen Selbst sind:

- Das materiale Selbst (der Körper, die Kleider, die Familie, Haus und Besitz).
- Das soziale Selbst (die Anerkennung, die man von anderen Menschen erhält).
- Das geistige Selbst (die konkreten psychischen Fähigkeiten, z.B. Argumentationsfreude, der Wille, das moralische Gefühl und das Gewissen) (vgl. James, 1901, Bd. 1, S. 292ff.).

Setzt man die einzelnen Bestandteile zu den Gefühlen und Handlungen, die sie auslösen können, in Beziehung, so ergibt sich die auf S. 47 dargestellte Matrix. James legt mit dieser Matrix eine umfangreiche Bedürfnisliste vor und die erste Operationalisierung des empirischen Selbst. Durch die Unterscheidung in "me" und "I" konkretisiert er zwei Aspekte des Selbst: Das objektive Selbst, das nicht nur für das Individuum, sondern für jedermann wahrnehmbar und daher empirisch überprüfbar ist und das subjektive Selbst, das als wertende und urteilende Instanz nur dem Individuum selbst zugänglich ist.

	MATERIALES SELBST	SOZIALES SELBST	GEISTIGES SELBST
HANDLUNGEN (Selbstsuche)	Körperl. Bedürfnisse u. Instinkte. Liebe f. Schmuck etc., für den Erwerb u. die Herstellung von Dingen, Liebe zum eigenen Heim, etc.	Wunsch, zu gefallen, beachtet und bewundert zu werden. Geselligkeit, Neid, Liebe, Ehre Ehrgeiz	Geistige, moralische und religiöse Ziele; Gewissenhaftigkeit
GEFÜHLE (Selbsteinschätzung)	Persönliche Eitelkeit, Bescheidenheit, Stolz über Wohlstand, Angst vor Armut	Sozialer und Familienstolz Einbildung Demütigung Scham	(Gefühl) für moralische oder geistige Überlegenheit, Reinheit, Minderwertigkeitsgefühle oder Schuldgefühle

(Nach: James, 1901, Bd. I, S. 329)

### 1.5.3 George Herbert Mead (1863 - 1931)

Max Webers Gedanken über das "soziale Handeln", das er als ein mit subjektivem Sinn ausgestattetes Tun ansieht, hatten sicherlich einen prägenden Einfluß auf George H. Mead, den Vater des Symbolischen Interaktionismus. Da Mead nur sehr wenig zu seinen Lebzeiten veröffentlichte und das Buch "Mind, Self and Society" aus Mitschriften zu seiner berühmten Vorlesung "Sozialpsychologie" besteht, war sein Gedankengut zahlreichen Interpretationen und Weiterentwicklungen durch seine Schüler ausgesetzt. Zu nennen sind Ellsworth Faris, W.I. Thomas und Herbert Blumer. Auf ihre unterschiedlichen Ansätze kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Für die Umsetzung Meadscher Thesen in empirische SK-Forschung waren die Veröffentlichungen Herbert Blumers von besonderer Bedeutung. Auf ihn wird daher mehrmals zurückgegriffen. Grundlegend für diesen Abschnitt ist aber Meads Aufsatz "The Genesis of the Self and Social Control", der 1924 erschien und in dem er seine Gedanken zur Entstehung des Selbst darlegt.

Die Bedeutung Meads liegt darin, daß er als erster die Entstehung des Selbst innerhalb eines gesellschaftlichen Prozesses herausgearbeitet hat. Für ihn ist Erfahrung weder ein geistiges noch ein subjektives Phänomen, sondern eine gesellschaftliche Dimension. Die gesellschaftliche Erfahrung liegt für Mead vor der subjektiven, das subjektive Bewußtsein kann nur aus der Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Bewußtseins entstehen, und zwar in der ständigen Auseinandersetzung mit dieser (vgl. Morris, Einleitung zu Mead, 1968).

Als die Voraussetzung zur Entwicklung des Selbst sieht Mead - er ist Evolutionist - den hochentwickelten menschlichen Kortex. Die Hymenoptera und Termiten besitzen im Vergleich zum Menschen keine Individualität, sie sind nur mit einem kollektiven



Handlungsinstinkt ausgestattet, d.h. sie können nur gemeinsam mit anderen Tieren handeln. Der Mensch vermag von sich aus soziale Akte auszuführen, da er die Fähigkeit besitzt, das Verhalten und die Reaktionen der anderen vorwegzunehmen und sein eigenes Verhalten danach auszurichten. So wird er sich selbst zum Objekt. "Nur dadurch, daß wir die Rollen von anderen einnehmen können, können wir zu uns selbst finden" (Mead, 1924, S. 268).

Wir werden unserer selbst bewußt, indem wir die Einstellungen des "generalisierten Anderen" (Mead, 1924, S. 268) übernehmen, d.h. die eigenen Handlungen reflektieren auch die Erwartungen des anderen. Voraussetzung einer solchen Selbstwerdung ist, daß der Mensch mit Stimuli ausgestattet ist, die von anderen verstanden und in der beabsichtigten Weise bewertet werden. Ein gemeinsamer Stimulus ist z.B. die vokale Geste, die menschliche Sprache, die als Symbol für eine Handlung steht. Ein Symbol wird zu einem signifikanten Symbol, wenn es in allen Menschen den gleichen Response auslöst (vgl. Mead, 1924, S. 271).

Selbstwerdung ist nur durch Sprache möglich. Für Mead ist die Sprache eine in der Gesellschaft vorgegebene Struktur. Der Einzelne wird dadurch zum individuellen Selbst, daß er sich durch Sprache mitzuteilen und an dem Leben der anderen teilzuhaben vermag. Mit Hilfe der Sprache transzendiert er seine Subjektivität, indem er "durch Kommunikation entdeckt, daß seine Erfahrung von anderen geteilt wird" (Morris, Einleitung in: Mead, 1968, S. 31).

Menschen kommunizieren miteinander durch sprachliche Symbole, denen sie Sinn beimesen. Indem sie die Absichten der anderen mit einzubeziehen vermögen, erlangen sie Selbst-Bewußtsein und werden zu einem individuellen Selbst. "Only selves have minds", sagt Mead (Mead, 1924, S. 262). Da die Selbst - die individuellen Organismen - Teile einer größeren Umwelt sind, stehen diese in einem engen Zusammenhang mit ihr. "Selbst existieren nur in Beziehung zu anderen Selbst, so wie der Organismus als physisches Objekt nur in Beziehung zu anderen physischen Objekten besteht" (Mead, 1924, S. 262).

Zentral für die Beziehung mit anderen ist die symbolische Interaktion. Was ist damit gemeint? Die im folgenden zitierte Definition Blumers wurde zur theoretischen Grundlage der interaktionistischen SK-Forschung. "Der Begriff symbolische Interaktion bezieht sich selbstverständlich auf die besondere und charakteristische Interaktion zwischen Menschen. Die Besonderheit besteht in der Tatsache, daß Menschen das Handeln anderer interpretieren oder definieren und nicht einfach aufeinander reagieren. Ihr 'response' erfolgt nicht direkt auf die Handlungen anderer, sondern beruht auf der Bedeutung (dem Sinn), den sie diesen Handlungen zuschreiben. So wird die menschliche Interaktion durch den Gebrauch von Symbolen vermittelt, durch Interpretation oder dadurch, daß man sich über den Sinn der Handlungen vergewissert" (Blumer, 1962, S. 180).

Durch die symbolische Interaktion der Selbst wird auch verantwortliches Zusammenleben der Menschen möglich. Das Selbst, das stets den anderen Menschen zu verstehen sucht, läßt sich in seinen Ich-Strebungen durch den anderen leiten. Die Menschen nehmen in der Weise aufeinander Rücksicht, wie sie sich in den anderen hineinversetzen können (vgl. Mead, 1924, S. 274f.). Durch die Einbeziehung des anderen in die eigenen Entscheidungen handelt man aber nicht nur so, wie man meint, daß der andere es von einem erwartet, sondern "man handelt gegen sich selbst wie der andere einem selbst gegenüber gehandelt hat" (Mead, 1924, S. 271).

Die Unterscheidung von "I" und "me", die von manchen Autoren (z.B. Helle, 1977, S. 87) Mead zugeschrieben wird, scheint dieser – da er ein Schüler von James war –, von diesem übernommen zu haben. Mead verwendete die Begriffe allerdings in einer anderen Bedeutung. Sie beziehen sich auf das Handeln und nicht auf das Individuum selbst, wie bei James. Das "I" beinhaltet für Mead die "tatsächlichen Aktivitäten", also die vom Individuum gesteuerten Handlungen, und das "me" entspricht ... jenen Reaktionen, die die uns umgebenden Objekte in uns auslösen", dies sind also die durch die Erwartungen der anderen ausgelösten Handlungen (Mead, 1968, S. 326 f.).

Für die Erforschung des SK ergeben sich folgende Konsequenzen: (1) Das Selbst ist nicht von Geburt an im Menschen vorgegeben. Er besitzt lediglich die physiologischen Dispositionen – ein gut entwickelter Kortex – auf vorhandene sprachliche Symbole zu reagieren und sich dadurch anderen mitzuteilen. (2) Eine ständige Kommunikation mit anderen ist die Voraussetzung zur Selbstwerdung: Die Teilnahme an dem Sozialen ermöglicht erst das Individuelle, das immer sozialen Charakter hat. (3) Aufgrund der Übernahme des Sozialen durch Kommunikation lernt der Mensch, die Folgen seiner Handlungen auf andere zu reflektieren. (4) Soziales Handeln ist daher immer auch verantwortliches Handeln. Man wertet und interpretiert die eigenen Handlungen in bezug auf die Konsequenzen, die sie für den oder die anderen haben. Blumer nennt diesen Vorgang "self-indication" (Blumer, 1962, S. 183). (5) Umgekehrt sind die Handlungen anderer nur zu verstehen, wenn man sie in der Bedeutung, die sie für das eigene Selbst haben, interpretiert. (6) In der Erziehung kommt es daher darauf an, die gewünschten Kommunikationssituationen bereitzustellen, da verantwortliches Handeln dann erfolgt, wenn man es zuvor erfahren hat. (7) Ist das SK das Ergebnis der erfahrenen Interaktion, so müßte das SK eines Menschen Rückschlüsse auf seine erhaltene Erziehung und Sozialisation zulassen (vgl. Sarbin, 1954, S. 243 f.). SK wären also nicht mehr personenspezifisch, sondern kulturspezifisch. Betrachtet man die Kibbutzerziehung (z.B. Bettelheim, 1971), so könnte man tatsächlich zu einem solchen Ergebnis kommen. Die Kibbutzniks, die von Anbeginn ihres Lebens mehrere Bezugspersonen haben, scheinen andere SK zu entwickeln als Kinder, die in einer Familie groß werden.

Mead und seine Interpreten haben der SK-Forschung zahlreiche Impulse gegeben. Auf sie wird auch in den folgenden Kapiteln öfters zurückverwiesen. Die anschließend kurz dargestellten Ansätze von Kinch und Ziller sind im wesentlichen Operationalisierungen und Modifizierungen der Meadschen Thesen.

### 1.5.4 John Kinch

Kinch hat die Meadschen Thesen systematisiert und für die empirische Forschung im interaktionistischen Sinne aufbereitet. Das SK ist demnach "jene Organisation von Qualitäten, die das Individuum sich selbst zuschreibt". Es kann die folgende Theorie aufgestellt werden:

"Das SK des Menschen entsteht aus der sozialen Interaktion und leitet oder beeinflusst sein Verhalten".

Es gelten die folgenden Postulate:

(1) "Die Grundlage für das SK eines Menschen ist die Art und Weise, wie er die Reaktionen anderer wahrnimmt.

- (2) Das SK hat die Funktion, das Verhalten des Menschen zu leiten.
- (3) Die Art und Weise, wie ein Mensch die Reaktionen anderer wahrnimmt, spiegelt das tatsächliche Verhalten der anderen wider".

Diese Postulate enthalten die folgenden Variablen:

- Das individuelle SK
- Die wahrgenommene Reaktion anderer in bezug auf sich selbst
- Die tatsächliche Reaktion der anderen in bezug auf sich selbst
- Das eigene Verhalten.

Wenn nun die Wahrnehmung das SK bestimmt und das SK das Verhalten leitet, dann wird die Wahrnehmung eines Menschen sein Verhalten bestimmen. Daraus leitet Kinch weitere Postulate ab:

(4) "Die Art und Weise, wie der Mensch die Reaktionen in bezug auf sich selbst wahrnimmt, beeinflusst sein Verhalten.

(5) Die tatsächlichen Reaktionen anderer in bezug auf sich selbst bestimmen, wie ein Mensch sich selbst sieht (sein SK).

(6) Die tatsächlichen Reaktionen einem Menschen gegenüber beeinflussen dessen Verhalten" (alle Zitate und Zusammenfassungen aus: Kinch, 1963, S. 481 f.).

Die Postulate lassen nur unter bestimmten Randbedingungen akkurate Aussagen zu. Dies bezieht sich vor allem auf die Wahrnehmungen der Reaktionen der anderen, die natürlich um so realistischer sind, je vertrauter man mit einer Situation und den Menschen in dieser Situation ist, und je mehr Erfahrung man im Umgang mit anderen Menschen hat (vgl. Kinch, 1963, S. 484).

### 1.5.5 Robert Ziller (geb. 1924)

Wie die meisten SK-Forscher betrachtet Ziller das SK als ein relativ konstantes Merkmal des Menschen gegenüber einer sich stets wandelnden Umwelt. Ziller erschließt allerdings das SK nicht dadurch, daß er die "Konstante" mißt, sondern dadurch, daß er die Bedingungen untersucht, unter denen das SK sich verändert, verändern muß. So gelangt er zu einer Theorie des persönlichen Wandels. Sie besteht im wesentlichen aus einer Synthese bestehender Aussagesysteme zu menschlichem Wandel. Ziller geht - vergleichbar Lewin - topologisch vor: Bestimmte Verhaltensbereiche ändern sich eher als andere. Eine Änderung wirkt immer auch auf angrenzende Bereiche, mitunter auf das gesamte Persönlichkeitssystem, indem ein Spannungszustand ausgelöst wird.

Folgende "Mikrotheorien" werden von Ziller in einem hierarchischen System vereinigt: Einstellungs- Werte-, Verhaltens-, Rollentheorien, SK-Theorien. Die Einstellungen ändern sich am leichtesten, das SK am langsamsten. Die Hierarchie der Änderungen ist dann die folgende:

Selbstkonzept  
Rolle  
Verhalten  
Werte  
Einstellungen

Ziller postuliert, daß eine Veränderung in einem Bereich zunächst eine Veränderung der "darunter" liegenden Bereiche zur Folge hat, jede Veränderung erfolgt über die

Einstellungen. Ändert jemand z.B. seine Rolle, so werden sich als nächstes seine Einstellungen ändern, dann die Werte und schließlich das Verhalten. Veränderungen in einem Bereich müssen in den darüberliegenden Bereichen keine Veränderungen hervorrufen. Eine Rollenveränderung muß daher nicht eine Veränderung des SK herbeiführen, obwohl bei jeder Veränderung auch ein gewisser Druck auf die darüberliegenden Bereiche ausgeübt wird (vgl. Ziller, 1973, S. 147f.).

Abweichend von anderen symbolischen Interaktionisten ist Ziller der Ansicht, daß das SK nicht nur durch sprachliche Methoden erfaßt werden kann. Sprache, so argumentiert er in Anlehnung an Hilgards "inferred self" (vgl. hier, S. 106f.), läßt sich durch Abwehrmechanismen und Selbstbetrug manipulieren, entstellen. Ziller hat daher eine *nonverbale Methode entwickelt, durch die das SK mittels geometrischer Symbole erfaßt wird*. Näher wird hierauf im Kapitel 2.3.9 eingegangen.

Da das SK sich stets an den anderen orientiert, kann es über die Interaktion erschlossen werden. Interaktion findet für Ziller durch "soziale Schemata" statt. In jede Interaktion gehen die folgenden Variablen ein:

- Selbstachtung
- Soziales Interesse
- Marginalität (das Gefühl, zwischen zwei Gruppen zu stehen und weder zu der einen noch zu der anderen zu gehören)
- Selbstzentralität (die soziale Umwelt wird vom eigenen Standpunkt aus wahrgenommen)
- Komplexität des SK (einfache Menschen haben ein weniger komplexes SK, sie benötigen weniger Worte, um sich zu beschreiben)
- Identifikation (mit den Eltern, Lehrern, Freunden)
- Majoritätenidentifikation (Identifikation mit einer größeren Gruppe)
- Macht (die eigene Unter- oder Überlegenheit)
- Offenheit (die Brücke zwischen dem Selbst und den anderen (vgl. Ziller, 1973, S. XV f.).

Für den Wandel des SK sind die Komplexität, das soziale Interesse und die Selbstachtung relevant. Je komplexer ein SK, um so leichter werden äußere Veränderungen assimiliert. Menschen mit komplexem, d.h. differenziertem SK sind daher gewöhnlich die stabileren (vgl. Ziller, 1973, S. 154f.).

Die wichtigste Aussage der Zillerschen Theorie liegt in der Feststellung, daß eine überdauernde Persönlichkeitsveränderung nur über das SK erfolgt. Ändern sich nur die Einstellungen oder nur das Verhalten, so hat kein anhaltender Wandel stattgefunden.

Festgestellte Veränderungen innerhalb der einzelnen Bereiche lassen daher Rückschlüsse auf die Bedeutung zu, die ein Ereignis für einen Menschen hat. Haben sich innerhalb einer problematischen Ehe z.B. nicht nur die Rolle und gewisse Einstellungen geändert, sondern hat auch eine Abnahme der Selbstachtung (ein Aspekt des SK) stattgefunden, so wird die Ehe wahrscheinlich in Scheidung enden, sofern es nicht gelingt, ein positives Selbstbild in der Partnerbeziehung wiederherzustellen (vgl. Ziller, 1973, S. 168f.).

Die Rückwirkungen der Interaktion mit anderen auf das SK werden für Ziller zum Kriterium der Stabilität oder des Wandels. Wichtige Lebensabschnitte werden nur dann als Krisen empfunden, wenn dabei zugleich der eigene Wert in Frage gestellt wird. Wird ein Kind von seinen Eltern nicht seiner selbst wegen geliebt, sondern weil es stets folgsam

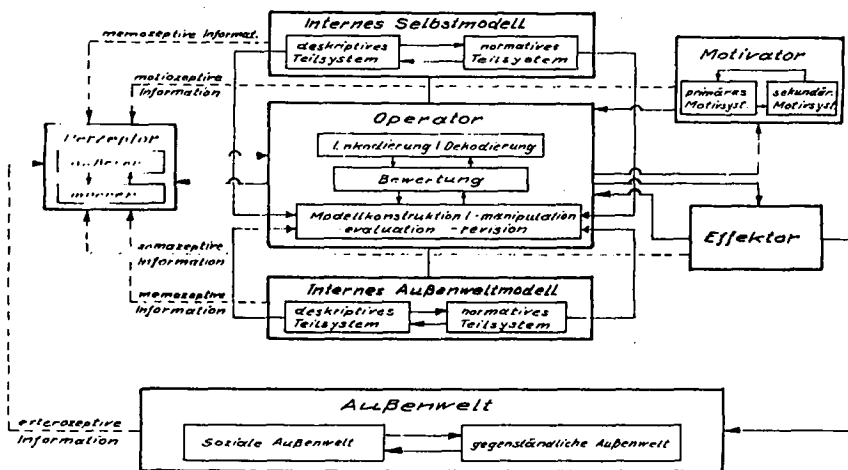
und niedlich ist, so wird es die Jugendzeit als problematisch, wenn nicht als krisenhaft erleben, da es jetzt den Eltern nicht immer zu Gefallen sein kann. Dasselbe gilt auch für andere Krisensituationen, z.B. die "midlife crisis" des Mannes. Hat er seinen Selbstwert lange Jahre nur aus seiner Leistung abgeleitet, so wird er verzweifelt auf das erste Zeichen des Altwerdens reagieren, da ein Leistungsabfall unvermeidlich ist und somit auch seine Selbstachtung bedroht wird.

#### 1.5.6 Sigrun-Heide Filipp (geb. 1943)

Sigrun-Heide Filipp, eine der wenigen deutschsprachigen SK-Forscher, verwendet den Begriff Selbstmodell anstelle von SK. In ihrer Dissertation hat sie ein kybernetisches, systemtheoretisches "internes Selbstmodell" entwickelt, das in Anlehnung an Stachowiak und Steinbuch "die kognitive Repräsentation der eigenen Person" (Filipp, 1975, S. 50) darstellt. Das "interne Selbstmodell" wird definiert als ein Teilbereich des Gedächtnisses, das Personen, Objekte und Ereignisse in besonderer Weise gespeichert hat. Es besteht aus einem deskriptiven und normativen Teilsystem (Ist- und Sollage), und je nach Verarbeitung werden die Informationen entweder als "Sollsetzungen" oder als "Istbeschreibungen" gespeichert (vgl. Filipp, 1975, S. 50).

Filipp untersucht vor allem die Struktur des "internen Selbstmodells", d.h. die Verknüpfung seiner einzelnen Elemente. Wesentliche Merkmale kognitiver Strukturen sind ihre Differenziertheit (Anzahl der einem Konzept zugeschriebenen Attribute), die Komplexität (Anzahl der Attributklassen und -dimensionen) und die Integration (Verknüpfung aller Konzepte untereinander).

Abbildung 7: Blockschaltbild des kybernetischen Systems "Mensch - Außenwelt"

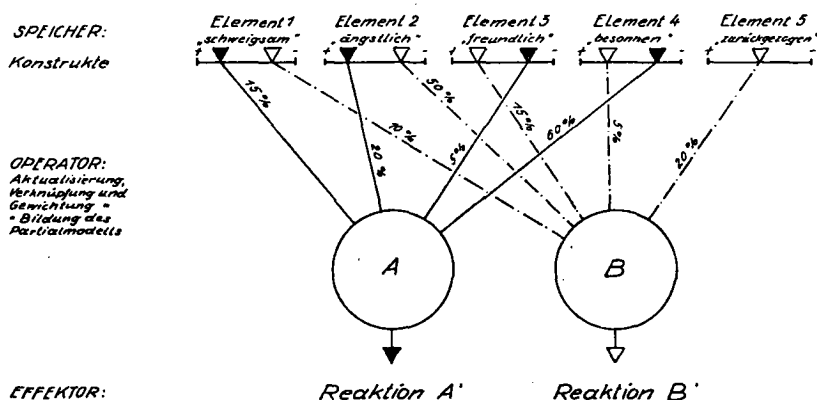


(Filipp, 1975, S. 48)

Je nach Verknüpfung (Integration) der einzelnen Elemente (z.B. differenzierte oder rigide Reaktionen in bestimmten Situationen, entsteht ein "optimales" verhaltenssteuerndes "Partialmodell der eigenen Person" (Filipp, 1975, S. 99), das differenzierte Aussagen über diese Person zuläßt.

Die folgende Abbildung Filipp's zeigt die Integration von Elementen des internen Selbstmodells und deren Gewichtung für zwei Situationen (vgl. Filipp, 1975, S. 91 f.).

Abbildung 8: Aktualisierung, Verknüpfung und Gewichtung von Elementen des internen Selbstmodells zu Partialmodellen in den Situationen A und B



(Filipp, 1975, S. 100)

Diese Ausführungen mögen hier genügen, um den kybernetischen Ansatz kurz anzudeuten. Es geht dabei um die Ausarbeitung eines Modells, das aus mehreren Teil- oder Partialkonzepten besteht, die – vergleichbar dem Lewinschen Ansatz – in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich gewichtet werden.

### 1.5.7 Rollentheorie und Selbstkonzept

Die Rollentheorie, wie auch die im folgenden dargestellte Bezugsgruppentheorie, sind enge Verwandte des Symbolischen Interaktionismus, da beide Meads "soziales Selbst" zur Grundlage haben, aber jeweils andere Aspekte besonders herausarbeiten. Sieht die Handlungstheorie Meads die Struktur der gesamten Gesellschaft in dem Verhalten des Einzelnen widerspiegelt, so haben Rollentheorie und Bezugsgruppentheorie das Verhalten des Menschen in der Gruppe und in den Institutionen zu ihrem Gegenstand gemacht (vgl. auch Käsler, 1974, S. 8f.).

Im Hinblick auf den hier interessierenden Zusammenhang zwischen Rolle und SK kommen aus den zahlreichen rollentheoretischen Ansätzen nur die in Frage, die von einem

sogenannten interpretativen Rollenbegriff ausgehen, der "soziale Rollen als Produkt geteilter Sinndefinitionen über Handeln ansieht" (Wiswede, 1973, S. 7). Nach Durchsicht der einschlägigen Literatur scheint die Meinung Wisweders, daß der Verknüpfung von Rollen- und Selbsttheorie in neueren empirischen Arbeiten keine große Bedeutung zukäme, allerdings unbegründet (vgl. Wiswede, 1973, S. 20).

Horrocks und Jackson sind z.B. der Ansicht, daß das Übernehmen einer Rolle letztlich nur durch Prozesse der Selbstwerdung erklärt werden kann: "Faktoren, die die Übernahme einer Rolle beeinflussen, schließen den kognitiven Entwicklungsstand ein, die persönlichen Attribute und Fähigkeiten, die Werte und Beziehungen mit wichtigen anderen ... In der letzten Analyse jedoch ist der wirksame Faktor, der einen Menschen zur Übernahme einer Rolle motiviert, der Selbstprozeß" (Horrocks and Jackson, 1972, S. 101 (Hervorhebung v. Verf.).

Theodore R. Sarbin, der als erster in einem im Jahre 1954 herausgegebenen Handbuchartikel den Begriff "Rollentheorie" verwendete, vertritt eine ähnliche Auffassung, wenn er sagt, daß "die gegenwärtige Rollentheorie das Verhalten des Menschen als das Produkt der Interaktion zwischen Selbst und Rolle" sehe (Sarbin, 1954, S. 223).

Im Unterschied zum Symbolischen Interaktionismus wird in der Rollentheorie das Verhalten nicht mehr hauptsächlich aus der Interaktion des Selbst mit den anderen, sondern des Selbst mit der eigenen Rolle erklärt. Die Einheit der Person besteht aus Rolle und Selbst, wobei die Rolle nur einen Teilbereich des Selbst innehat. Gemeinsam ist beiden, daß sie kognitive Strukturen sind, sie unterscheiden sich aber in ihrer Ausprägung. Während die Rolle durch "die organisierten gelernten Handlungen in einer bestimmten Situation (Sarbin, 1954, S. 225, Hervorhebung v. Verf.) definiert wird, bezieht sich das Selbst auf "Charaktereigenschaften, Einstellungen (einschließlich Gefühle) und habits" (ebd., S. 238 - Hervorhebung v. Verf.), also auf qualitative Merkmale des Menschen. Diese qualitativen Merkmale werden durch Geste und Sprache, durch Selbstdarstellungen, verwendete Adjektive, Ich-Sätze etc. zum Ausdruck gebracht" (vgl. ebd., S. 238f.).

Die Rolle hat in bezug auf das Selbst eine funktionale Bedeutung, sie dient der Realitätsüberprüfung der Hypothesen, die man über sich selbst gebildet hat, und zwar in der Realität der "significant others" (Horrocks and Jackson, 1972, S. 103). Unterscheidet man zwischen Rolle (spezifische Verhaltenszuschreibung für eine bestimmte soziale Situation) und Rollenverhalten (die von einem Individuum angewandte Methode, eine Rolle zu bekleiden), so wird der Zusammenhang mit dem SK eher verständlich. Ein Individuum übernimmt eine Rolle deshalb, weil es sich durch die Rolle selbst bewerten und seine Identität in bezug auf eine bestimmte Rolle testen kann (vgl. Horrocks and Jackson, 1972, S. 109). So wird eine Frau die Rolle der Mutter unter anderem deshalb auf sich nehmen, um feststellen zu können, ob sie wirklich eine so gute Mutter sein kann, wie sie es von sich erwartet. Durch eine eventuelle "Verifizierung" identifiziert sie sich dann in hohem Maße mit ihrer Mutterrolle. Je mehr man sich mit einer Rolle identifiziert, um so mehr wird sie mit dem Selbstbild in Verbindung gebracht. Muß die Rolle durch Alter, Krankheit oder ähnliche Einschnitte aufgegeben werden, so leidet das Selbstbild. Im oben genannten Beispiel wird die Selbstbewertung der Mutter dann gefährdet sein, wenn sie sie in erster Linie aus ihrer Mutterrolle bezogen hat.

Verbindet man mit einer Rolle eine bestimmte individuelle Vorstellung, so wird dies als Rollen-Selbst bezeichnet (vgl. Wiswede, 1977, S. 156). Eine Frau interpretiert ihre Mutterrolle z.B. dahingehend, daß sie meint, sich von früh bis spät für ihre Kinder





Das Verhalten innerhalb des I. Quadranten war das von Menschen, die das unentwickelte SK eines Kindes und ein starres Rollenverhalten zeigten. Im II. Quadranten handelte es sich um Menschen, deren stabiles SK ein flexibles Rollenverhalten gestattete. Das Verhalten von Menschen mit starrem Rollenverständnis und stabilem SK (III. Quadrant) war zwanghaft, das im IV. Quadranten (flexibles Rollenverhalten, labiles SK) psychopathisch (vgl. Sarbin, 1954, S. 249 ff.).

Muß eine Rolle ausgeübt werden, die nicht mit dem Selbst in Einklang gebracht werden kann, so entsteht ein Konflikt zwischen Selbst und Rolle. Menschen, die den Konflikt zugunsten des Selbst lösten, rechtfertigten diese Entscheidung durch den Hinweis auf ihre Rolle: "Hausarbeit - von mir als Mann kann das niemand verlangen". Diejenigen, die den Konflikt zugunsten der Rolle zu lösen versuchten, rechtfertigten ihre Handlungen mit den Eigenschaften ihres Selbst: "Jemand muß ja die Verantwortung übernehmen" (vgl. Sarbin, 1954, S. 251 f.).

Horrocks und Jackson stellen in bezug auf Rolle und SK einige deduktiv formulierten Hypothesen auf, die für eine empirische Überprüfung geeignet sind. Sie seien hier zum Teil gekürzt wiedergegeben:

- Durch unterschiedliches Rollenverhalten wird die Entwicklung des SK laufend überprüft.
- Rollenverhalten ist die Methode, die ein Individuum zur beobachtbaren und nicht-beobachtbaren kognitiven/affektiven Betätigung anwendet und zur Gestaltung der Entwicklung der Selbstprozesse.
- Eine Untersuchung über soziale Rollen kann nicht zu Aussagen über den Selbstprozeß gelangen.
- Rollen sind bedingt und begrenzt durch soziale und persönliche Faktoren.
- Die Art der Kontrolle, die ausgeübt werden kann, bedingt oder qualifiziert das Verhalten, das sich beim Individuum manifestiert; ebenso entscheidet sie, inwieweit das Individuum sich für einen sozialen Akt engagiert (vgl. Horrocks and Jackson, 1972, S. 179 f.).

Die Verschiebung der Begriffe Rolle und Selbst zeigt, daß der Mensch weder aus seiner Rolle noch aus seinem Selbst allein erklärt werden kann. Das Selbst ist vor der Rolle. Das Kind hat zunächst ein Selbst, ehe es eine Rolle übernehmen kann. Welches Verhältnis Selbst und Rolle im Laufe des Lebens eingehen, hängt nicht zuletzt von der Erziehung die ein Mensch erhält, ab. Lernt er, seine Selbstachtung in erster Linie aus seiner Rolle abzuleiten, so kann diese verlorengehen, wenn durch Alter oder Krankheit keine selbstverstärkenden Rollen mehr bekleidet werden können. Vor allem für die Pädagogik - hier besonders für die Erwachsenenpädagogik - wären weitere Untersuchungen wünschenswert, die das Verhältnis von Rolle und Selbstkonzept exakter abgrenzen würden.

### 1.5.8 Bezugsgruppentheorie und Selbstkonzept

Die Bezugsgruppentheorie schließt von der Gruppenzugehörigkeit auf das SK: Sage mir, wem du bewunderst, und ich sage dir, wer du bist. Der Begriff Bezugsgruppe ("reference group") wurde 1942 von Herbert H. Hyman in einer Untersuchung, deren Ergebnisse unter dem Titel "The Psychology of Status" veröffentlicht wurden, zum erstenmal verwendet, obwohl natürlich James, Cooley, Mead und Dewey auf die Bedeutung der Gruppe für das soziale Handeln bereits hingewiesen hatten.

Die Bezugsgruppe wird als die Gruppe definiert, "zu der sich eine Person hingezogen fühlt und mit der sie sich identifiziert, zu der sie aber in Wirklichkeit nicht gehört; sie denkt und handelt in den Standards, Einstellungen, Wertungen und Statuszuschreibungen der Gruppen, mit denen sie sich identifiziert" (Good, 1973, S. 268).

Die Bezugsgruppe dient also als Orientierungs- und Selbstbewertungsmaßstab, eine Feststellung, die zwar seit Mead so allgemein ausgesprochen keinen Neuheitswert hat. Neu ist die von Robert K. Merton und Alice K. Rossi beobachtete Tatsache, daß man zu der Gruppe, nach der man sich orientiert - also der Bezugsgruppe - nicht gehören muß, ja gewöhnlich nicht gehört. Merton und Rossi entwickelten ihre Theorie anhand der klassisch gewordenen Untersuchungen Stouffers u.a., "The American Soldier". Hier wurde festgestellt, daß sich die untersuchten Soldaten nicht mit ihren Kollegen innerhalb der Armee, sondern mit Kollegen, die nicht eingezogen waren, verglichen, um ihren Status zu bestimmen. Die Soldaten fanden ihren Zustand dann erträglich, wenn sie Ähnlichkeiten mit den Kollegen feststellten, mit denen sie sich verglichen, und nicht mit denen, mit denen sie zusammenlebten. Ähnlichkeiten mit Letzteren wurden nicht bewertet. Diese Feststellung führte zum Begriff der "membership group". Das ist die Gruppe, zu der man zwar gehört, mit der man auch konform handelt, nach der man sich aber nicht bewertet. Im Falle der o.g. Soldaten waren die soldatischen Kollegen die "membership group" und die nichteingezogenen Kollegen die Bezugsgruppe (vgl. Merton und Rossi, 1968, S. 28ff.).

Anders ausgedrückt: Aus dem Zusammensein mit anderen bzw. aus einer Interaktionssituation heraus lassen sich gewöhnlich keine Rückschlüsse auf die Bedeutung dieser Gruppe für das Individuum ziehen. Zur Bezugsgruppe, d.h. zum Vorbild, wird eine Gruppe erst dann, wenn das Individuum diese - aus welchen Gründen auch immer - dazu wählt. Die Bezugsgruppe zu erkennen, ist daher wichtig, will man das ideale SK eines Menschen kennenlernen. Sie dient als Orientierungs- und Bewertungsmaßstab. Von der "membership group" läßt sich lediglich auf das gegenwärtige Verhalten, das reale SK, schließen.

Nach welchen Kriterien Individuen oder Gruppen zu Bezugspersonen gewählt werden, haben Webster und Sobieszek aufgrund experimenteller Untersuchungen festgestellt:

- Die anfängliche Selbstbewertung in einer Interaktionssituation war von weitreichender Bedeutung. Gab ein Individuum bei der ersten Interaktion - aus welchen Gründen auch immer - nach, so hatte dies die Konsequenz, daß es auch in folgenden Situationen eher nachgab, d.h. sich selbst gegenüber dem Interaktionspartner negativer bewertete. Individuen, die sich anfänglich durchsetzten, verhielten sich in späteren Interaktionssituationen entsprechend.
- Beurteilte ein anderer eine Leistung, so wurde diese Bewertung nur dann als Orientierungshilfe akzeptiert, wenn der Bewertende als sehr fähig und als ein Mensch mit mit einer objektiven Meinung eingeschätzt wurde.
- Beurteilten mehrere Beurteiler eine Leistung, so galt dasselbe wie bei der Beurteilung durch eine Person. Waren die Beurteiler einer Meinung, so wurden beide zur Bezugsquelle. Divergierte ihre Meinung, so entstand ein "cross pressure", eine Konfliktsituation, die entweder so gelöst wurde, daß man sich nur nach der Meinung eines Beurteilers orientierte, oder daß man sich zwischen verschiedenen Beurteilungen hin- und hergerissen sah.
- Die Wahl der Vorbilder war situationsspezifisch, d.h. für jede wichtige Situation

wählte man ein anderes Vorbild. Mit diesem Ergebnis wollen Webster und Sobosziek die Behauptung widerlegen, daß Menschen generell entweder eine hohe bzw. eine niedrige Selbsteinschätzung haben. So schreibt man Negern - um ein Beispiel zu nennen - im allgemeinen eine niedrige Selbsteinschätzung zu. Die Autoren vermuten aber, daß Negerkinder nur in bestimmten Situationen, wenn sie sich z.B. bei bestimmten Aufgaben mit weißen Kindern vergleichen, zu einer niedrigen Selbsteinschätzung gelangen, während sie in anderen Situationen durchaus eine hohe Selbsteinschätzung besitzen können (vgl. Webster and Sobosziek, 1974, S. 160ff.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Filipp, wenn sie von verhaltenssteuernden Partialmodellen spricht (vgl. Filipp, 1975, S. 99).

Die Ergebnisse der Bezugsgruppenforschung haben weitreichende pädagogische Konsequenzen. Zum Beispiel können Erziehung und Sozialisation auch dann mißlingen, wenn alle für das Kind bereitgestellten Lernsituationen und Interaktionspartner optimal sind, sofern das Kind diese nicht akzeptiert. Außerdem schließt man vor allem bei Jugendlichen häufig von ihrer Gruppenzugehörigkeit auf deren Einstellungen, was, wie gezeigt wurde, zu einem gänzlich falschen Urteil führen kann. Die Bezugsgruppentheorie hat die Aussagen des Symbolischen Interaktionismus bestätigt, aber auch eingeschränkt. Bestätigt, indem gezeigt wurde, daß Normorientierungen das Ergebnis des Vergleichs mit anderen sind; eingeschränkt durch die Feststellung, daß Menschen sich nur von den Menschen beeinflussen lassen, von denen sie beeinflußt sein möchten.

## 1.6 Zusammenschau: Theorie einer Theorie

In diesem Kapitel wurde versucht, in großen Zügen die Entwicklung der Selbsttheorien von der Antike bis in unsere Tage aufzuzeigen. Es war nicht beabsichtigt, einen vollständigen Abriss zu geben (dies wäre eine eigene Arbeit gewesen), sondern es sollte der Entstehungshintergrund der gegenwärtigen Forschungsrichtungen aufgezeigt werden. Zum Teil sind sie auseinander hervorgegangen, zum Teil haben sie sich nur gegenseitig beeinflusst.

Die Gliederung erfolgte im Hinblick auf die im zweiten Kapitel behandelten Forschungsmethoden. Es erschien sinnvoll und wichtig, den Zusammenhang zwischen Theorien und ihrer empirischen Überprüfbarkeit herzustellen. Das SK ist im Forschungsprozeß entweder die unabhängige Variable (phänomenologische Sichtweisen), die abhängige Variable (psychoanalytische Sichtweisen) oder die intervenierende Variable (interaktionistische Sichtweisen). Außerdem ist das SK nicht allein durch bewußte Reflexion zugänglich, sondern hat auch Teil an unbewußtem Gedanken- und Gefühlsgut. Dies ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal innerhalb der empirischen SK-Forschung.

Inhaltlich ließen sich zwei große Einschnitte feststellen: Descartes, der den denkenden Menschen zum Maßstab von Gut und Böse machte, und der klassische Behaviorismus, der durch seine radikale Ablehnung alles Seelischen den Weg ebnete für zeitgemäßere Selbsttheorien, die den ganzen Menschen einschließen.

Es wurde versucht, auf die pädagogische Relevanz der einzelnen Theorien hinzuweisen.

Vielleicht ist man jetzt - im Hinblick auf die Vielfalt des theoretischen Gedankenguts - geneigt, mit Allport zu fragen: "Is the concept of self necessary?". Für die

Psychologie hat Allport folgende Antwort gegeben: "Das einzig sichere Kriterium von unserer persönlichen Existenz und Identität liegt in unserem Sinn vom Selbst. Wenn wir diesen subjektiven Angelpunkt der Persönlichkeit auslassen, bedeutet das, daß wir nur den Rand unseres Problems berücksichtigen, aber nicht den Mittelpunkt" (Allport, 1970, S. 108f.).

Diese Antwort ist auch für die Pädagogik gültig, denn ihr Gegenstand ist der "subjektive Angelpunkt" und der "Sinn vom Selbst", der sich im SK widerspiegelt. Vom Individuum aus gesehen ist das SK also die Erklärung, die es für sich als Mensch gefunden hat. Daher bezeichnet Seymour Epstein das SK eines Menschen als dessen subjektive Lebenstheorie, mit deren Hilfe er sich seine Lebensumstände erklärt, Entscheidungen fällt und sich orientiert (vgl. Epstein, 1973, S. 407f.).

Vergleichbar einem Wissenschaftler arbeitet jeder Mensch - so Epstein - mit Hypothesen über sich selbst, um die Geschäfte des Lebens zu bewältigen. Diese werden getestet, modifiziert, neuformuliert oder rigide beibehalten. Die Theorie, die ein Mensch über sich hält, bleibt oft im Verborgenen, und zwar meistens dann, wenn sie nicht die Ansprüche an eine gute Theorie erfüllt. Ihre Aufgabe ist es, "die Lust/Schmerz-Balance" im Verlauf eines Lebens zu optimieren, die "Aufrechterhaltung der Selbstachtung" zu ermöglichen und die "Daten der Erfahrung" zu organisieren (Epstein, 1973, S. 407f.). Soll sie diese Aufgaben erfüllen, so muß sie wie jede Theorie umfassend, sparsam, empirisch valide, intern konsistent, überprüfbar und nützlich sein.

Epstein zeigt, daß individuell gehaltene Selbsttheorien nicht immer umfassend sind und erklärt dies durch kognitive Unterschiede. Nicht alle Menschen sind in der gleichen Weise fähig, zu differenzieren, zu generalisieren, so z.B. Kinder oder geistig Behinderte. Auch wenn ein Mensch unter Stress steht, wenn er sich bedroht fühlt, kann er nur mit einer eingeschränkten Selbsttheorie arbeiten. Die gemachten Erfahrungen (quantitativ und qualitativ gesehen) sind wesentliche Kriterien dafür, ob die Selbsttheorie eines Menschen umfassend oder begrenzt ist (vgl. Epstein, 1973, S. 408ff.).

Eine sparsame Theorie bedarf integrativer, breiter und gut organisierter Postulate. Eine Theorie, die das nicht hat, benötigt unzählige Einzelpostulate zur Vorhersage von Einzelphänomenen. So wäre ein Mensch mit einer Selbsttheorie, die in diesem Punkt versagt, ein wenig stabiler Mensch, da seinem Verhalten integrierende Prinzipien (man könnte auch sagen, Werte) fehlen (vgl. Epstein, 1973, S. 408ff.).

Selbsttheorien sind empirisch nur selten valide. Dies ist dadurch zu erklären, daß viele Erfahrungen indirekter Art sind. Das Kind erfährt nicht, was es bedeutet, zu morden, sondern es lernt diesen Wert durch seine Erziehung und Sozialisation. Oft stehen indirekte Erfahrungen, wie Rogers festgestellt hat, mit den direkten, d.h. den organismischen Erfahrungen, im Widerstreit. Manche Wahrnehmungen werden in solchen Fällen umgedeutet oder ganz aus der Selbsttheorie ausgeschlossen. Dies geschieht vor allem dann, wenn die eigene Selbsttheorie in Gefahr ist, wenn bestimmte Erkenntnisse sie bedrohen oder wenn neue Erfahrungen Angst hervorrufen (vgl. Epstein, 1973, S. 408ff.).

Das Fehlen der internen Konsistenz einer Selbsttheorie wird dann zum Problem, wenn man sich dessen bewußt wird. Solange es gelingt, innere Widersprüche zu verdrängen, solange wird das SK davon nicht bedroht (nach Rogers). Es gibt genügend Beispiele aus dem Bereich der Therapie, daß die persönliche Integrität erst dann zusammengebrochen ist, als vom Therapeuten inkonsistente Aspekte des Verhaltens bewußt gemacht wurden (vgl. Epstein, 1973, S. 408ff.).

Jede Theorie steht oder fällt mit ihrer Überprüfbarkeit. Eine Theorie, die nicht überprüft wird, kann nicht geändert, nicht erweitert werden. Warum werden die Selbsttheorien vieler Menschen im Verborgenen von jeder Überprüfbarkeit ferngehalten? Epstein vermutet einen direkten Zusammenhang zwischen der Aufrechterhaltung einer rigiden Selbsttheorie und dem Grad der Angst. Aus Angst vor Kritik schützen Individuen (und Wissenschaftler) ihre wichtigsten Konzepte vor einer öffentlichen Überprüfung (vgl. Epstein, 1973, S. 408 ff.).

Die Nützlichkeit einer Selbsttheorie liegt darin, daß sie die Balance hält zwischen Lust und Schmerz im menschlichen Leben, daß sie ein bestimmtes Maß von Selbstachtung erhält und ermöglicht und daß sie Erfahrungen verarbeitet. Versagt sie in einer oder mehreren dieser Funktionen, so bricht die Selbsttheorie eines Menschen letztlich zusammen. Ohne eine, wenn auch nur eingeschränkte, Selbsttheorie, ist der Mensch nach Epstein total lebensunfähig, sein Leben ist Chaos. In den verzweifelten Versuchen Schizophrener, eine neue Selbststruktur aufzubauen, sieht er den Beweis für die Notwendigkeit einer Selbsttheorie (vgl. Epstein, 1973, S. 408 ff.).

Auch wenn die Argumente Epsteins für die Notwendigkeit einer individuellen Selbsttheorie nicht restlos überzeugend sind (Kann man das SK wirklich als eine "Theorie" bezeichnen, hat jeder Mensch tatsächlich eine "Theorie" von sich selbst?), so hält die individuelle Gewichtung der Erfahrungen, die nicht nach objektiven Kriterien erfolgt, einen Sinn. Er liegt in dem Bemühen, das eigene Leben zu verstehen und zu meistern. Ob dies gut oder teilweise oder gar nicht gelingt, dafür ist das SK in jedem Fall ein Indikator.

## 2. Selbstkonzeptforschung

### 2.1 Allgemeine Probleme bei der Messung des Selbstkonzepts

Eine große Zahl von hauptsächlich aus den USA vorliegenden empirischen Untersuchungen zum SK bedeutet leider nicht, daß dem SK-Forscher nun auch ein Fundament empirisch abgesicherter Aussagen zur Verfügung stünde. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes bringt es mit sich, daß Ergebnisse der SK-Forschung nur selten generalisiert werden können.

Ruth Wylie, die in dem inzwischen in der zweiten Auflage erschienenen Buch "The Self-Concept" eine systematische Kritik der vorliegenden Selbstkonzeptinstrumente vorgenommen hat, kommt zu dem Ergebnis, daß "the present state of affairs leaves much to be desired" und daß die methodologischen Probleme im Grunde nur den "anhaltend primitiven Stand der Theorie" widerspiegeln (Wylie, 1974, S.315). Für den deutschen Sprachbereich liegt derzeit nur ein kritisches Werk zu Meßverfahren im Bereich der SK-Forschung vor (Filipp, 1979). Außerdem sei auf das Handbuch der pädagogischen Diagnostik von Klauer (Klauer (Hrsg.), 1978, Bd.2, S.463 ff.) hingewiesen.

Probleme auf der methodischen Ebene beginnen bei der Schwierigkeit, das SK bzw. die zu untersuchenden Variablen zu operationalisieren. Welche Variablen werden im einzelnen gemessen?

(1) Das globale SK oder das spezifische SK, bzw. spezifische Teilkonzepte. Viele SK-Forscher gehen davon aus, daß das Maß der Selbstachtung ein hinreichender Indikator für das Gesamt-SK, bzw. das globale SK ist. Hat man - dieser theoretischen Position zufolge - auf einem Bereich, z.B. bezüglich der Schulleistung, eine hohe Selbsteinschätzung festgestellt, so glaubt man auf eine generell hohe Selbstachtung schließen zu können. Andere Forscher weisen darauf hin, daß es unzulässig ist, von einer hohen Selbsteinschätzung in bezug auf die Leistungsfähigkeit z.B. auf eine generell hohe Selbsteinschätzung zu schließen. Dieser Auffassung zufolge können jeweils nur spezifische Teilbereiche des SK gemessen werden.

(2) In den SK-Instrumenten werden Adjektive, Verben oder Substantive verwendet. Je nach Art der Wortgruppen lassen sich unterschiedliche theoretische Positionen erkennen. "Ich bin schön" drückt eine eher statische Auffassung aus, d.h. der Forscher sieht das SK als eine relativ stabile Persönlichkeitsvariable an. Die Verwendung eines Verbs "ich möchte schön werden" kennzeichnet hingegen ein prozeßhaftes Geschehen der SK-Vorgänge (Brookover et al., 1967, S. 24 f.). Durch die Einbeziehung von Substantiven schließlich ("ich bin eine Mutter") wird auch die soziologische Perspektive der Rolle mit in die Erfassung des SK aufgenommen (vgl. Wylie, 1974, S.242).

(3) Übereinstimmung und Diskrepanz. In der Unterscheidung zwischen realem und idealem Selbst wird impliziert, daß große Differenzen zwischen beiden zu Konflikten führen. Hat z.B. jemand sehr hohe Ansprüche an sich, leistet aber in Wirklichkeit kaum etwas, so schließt man aus der Diskrepanz zwischen idealem und realem SK auf entsprechende intrapersonelle Probleme.

(4) Beurteilung durch andere. In manche SK-Untersuchungen wird die Beurteilung durch andere, z.B. durch den Lehrer, die Mutter, den Freund etc. mit einbezogen. Aus der Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung versucht man abzulesen, wie realistisch die von der Versuchsperson gegebene Selbstbeschreibung ist. Dadurch wird aber gerade das erreicht, was SK-Forschung per definitionem nicht ist - nämlich die Messung subjektiver Kategorien nach einem "objektiven" Kriterium (vgl. Wylie, 1974, S. 314).

(5) Unabhängige, abhängige, intervenierende Variable. Ist das SK die unabhängige Variable, so ist es die Ursache für Verhalten. Äußere Einflüsse können nur insoweit wirksam werden, als sie zur Struktur des eigenen SK passen. Erziehungsmaßnahmen wirken nicht in der Weise, wie sie vom Erzieher beabsichtigt wurden, sondern wie sie vom Educandus wahrgenommen werden. Verhaltensänderungen können nur durch die Änderung des SK herbeigeführt werden. Ist das SK aber die abhängige Variable, so ist das Verhalten die Konsequenz oder Folge von Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen. In diesem Fall würden nur geänderte Erziehungs- und Sozialisationspraktiken zu veränderten SK führen. Das SK als intervenierende Variable bedeutet, daß das SK nicht direkt zugänglich ist, sondern lediglich durch eine unerwartete Reaktion auf einen bestimmten Stimulus erschlossen werden kann.

Welche Vorgehensweise gewählt wird, hängt daher vom theoretischen Standpunkt des Forschers ab. In Anlehnung an die im ersten Kapitel vorgenommene Einteilung werden auch in diesem Kapitel vier Positionen unterschieden.

(1) Der philosophisch-pädagogische Standpunkt. Jeder Mensch ist einmalig, verallgemeinernde Aussagen lassen sich nicht aufstellen. Das Selbst als das Zentrum der Persönlichkeit kann nicht von einem Außenstehenden erfaßt werden. Allenfalls kann man es durch die Anwendung hermeneutischer Methoden verstehen.

(2) Der phänomenologische Standpunkt. In der phänomenologischen Methode wird das SK vom Individuum so beschrieben, wie es sich ihm zeigt und wie es das SK wahrnimmt. Diese innere Realität muß nicht nach außen hin erkennbar sein, deshalb kann sie nur vom Individuum selbst geschildert werden. Die zentrale Frage lautet: Was, oder, Wer bin ich? Für den sogenannten phänomenologischen Forscher ist das Selbst der Bezugsrahmen, durch den Situationen und Gegenstände der Umwelt interpretiert werden. Er beinhaltet auch die persönlichen Lebensziele und die Techniken, mit deren Hilfe man diese Ziele zu erreichen sucht. Der Mensch ist ein organisiertes Ganzes, sein Verhalten steht immer mit seinen Zielen im Zusammenhang. Der Untersuchungsgegenstand ist hier die subjektive Aussage eines Menschen, der instand ist, bewußt über sein Selbstsystem Mitteilungen zu machen. Diese können mit den üblichen statistischen Verfahren ausgewertet werden.

(3) Der psychoanalytische Standpunkt. Hier geht man davon aus, daß das SK nicht nur bewußte Akte beinhaltet, sondern wesentlich, wenn nicht ausschließlich, von unbewußten Prozessen beeinflusst wird. Im Forschungsprozeß werden Techniken eingesetzt, die Aussagen über unbewußte Triebe, Gefühle, Motive etc. zulassen, die nur indirekt erschlossen und nicht statistisch ausgewertet werden können.

(4) Der interaktionistische Standpunkt. Das SK als intervenierende Variable kann als Erklärung für das Geschehen, das zwischen einem Stimulus und einem Response liegt, dienen. Dabei stehen Stimulus  $\longleftrightarrow$  Selbstkonzept  $\longleftrightarrow$  Response in wechselseitiger Beziehung. Das SK wird aus der Art der Interaktion erschlossen. Die Ergebnisse lassen statistische Auswertungen zu.

Einen weiteren Problembereich stellen die verwendeten Instrumente dar. Sie unterliegen den gleichen Anforderungen, die an andere Instrumente der empirischen Sozialforschung gestellt werden: Sie sollen valide, reliabel, wiederholbar sein. Da das SK aber ein Untersuchungsgegenstand höchst subjektiver Natur ist, können Aussagen nicht mit einem äußeren Kriterium verglichen werden. Normalerweise besitzt der Forscher genügend theoretische Vorinformationen, gegen die er die Aussagen werten kann. Aussagen über das SK sind aber per definitionem subjektiv, das SK eines Menschen kann strenggenommen nie von einem Außenstehenden direkt beobachtet, sondern muß aus Äußerungen erschlossen werden. Es ist deshalb zu bedenken, inwieweit das, was jemand über sich selbst berichtet, wahr ist oder wahr sein kann (nicht jeder Mensch kann Aussagen über sich machen). Auch spielt der Gesichtspunkt der sozialen Erwünschtheit in Befragungen zum SK eine große Rolle. Man schreibt sich solche Eigenschaften zu, die als sozial erwünscht gelten. Das eigene SK zu enthüllen, mag außerdem für manchen eine ernsthafte Bedrohung darstellen. Deshalb können Aussagen in SK-Untersuchungen die ganze Skala der Abwehrmechanismen - also Verzerrungen - enthalten. Combs u.a. weisen auf den Unterschied zwischen SK und Selbstreport hin. Während das SK das Konzept dessen ist, was der Mensch *ist*, enthält der Selbstreport das, was ein Mensch über sich zu sagen bereit oder zu sagen fähig ist (vgl. Combs et al., 1963, S. 494).

Eine weitere Schwierigkeit sieht Wylie in der oft ungenügenden methodologischen Ausbildung der SK-Forscher, die ein Forschungsprogramm ohne ausreichende forschungstechnologische Kenntnisse planen, durchführen und die Ergebnisse in unzulässiger Weise generalisieren (vgl. Wylie, 1974, S.330). Fast jeder Forscher entwickelt sein eigenes Instrument, das nur ein- oder wenige Male Verwendung findet. So steht eine unübersichtlich große Zahl von Instrumenten zur Verfügung, die untereinander nur schwer zu vergleichen sind. Wylie bespricht in ihrem Buch 28 Q-Sortierungen, 85 Fragebögen und zahlreiche andere Instrumente und hat nur solche Instrumente aufgenommen, die mindestens zwölfmal in der Praxis verwendet worden sind (vgl. Wylie, 1974, S.125).

Zu bedenken ist auch die ethische und methodische Problematik, den Befragten nicht über das Ziel der Befragung zu informieren, was bei sogenannten "deception"-Experimenten geschieht, bei denen der Versuchsperson bestimmte Situationen und Reaktionen vorgespielt werden. Einen Ausweg scheint das Rollenspiel zu bieten, das der Versuchsperson die Möglichkeit gibt, angenommene Rollen innerhalb vorgestellter Situationen zu spielen. Diese sind dann wieder sehr schwer auszuwerten, und es ist auch noch nicht geklärt, ob im Rollenspiel Verhaltensweisen wie in der Realsituation zustandekommen (vgl. Wylie, 1974, S. 32 ff.).

Als letztes sei noch auf das Problem der Vorhersagbarkeit hingewiesen. Die Qualität einer Untersuchung hängt wesentlich davon ab, inwieweit ihre Aussagen nicht nur erklärenden, sondern auch prognostischen Wert besitzen. Inwieweit den vorliegenden SK-Ergebnissen Vorhersagewert zugemessen werden kann, mußte durch aufwendige Längsschnittuntersuchungen überprüft werden.

Im folgenden werden aus jeder forschungstheoretischen Richtung einige Instrumente kurz dargestellt.



## 2.2 Selbstkonzeptforschung und der pädagogisch-philosophische Standpunkt

Aus pädagogisch-philosophischer Sicht sind die nicht quantifizierbaren, geisteswissenschaftlichen Forschungsmethoden zu nennen. Für die Erfassung und Beschreibung des SK kommen die Hermeneutik und die Phänomenologie in Frage.

Die "Grundform" der Hermeneutik ist das Verstehen. In der hermeneutischen Methode sind die folgenden Schritte enthalten:

- Das Antizipieren des Nichtgesagten, d.h. den Anderen verstehend zur Geltung bringen.
- Das Infragestellen der bisher erforschten Tatsachen und Zusammenhänge, aus einem historischen, praktischen und methodischen Interesse heraus.
- Die kritische Reflexion, d.h. das Bemühen um ganzseitige (ganzheitliche) Darstellung.
- Das Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Untersuchungsgegenstand ("Man schaut Kinder, Jugendliche oder Erwachsene ... nicht an wie ein Gebäude, eine Landschaft, eine technische Leistung, ja selbst nicht wie ein Kunstwerk" (Röhrs, 1971, S.53).
- Eine wachsame Selbstkontrolle bei der Darstellung der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 46 ff.).

Sieht man sich diese "Schritte" näher an, so handelt es sich dabei eigentlich um die Voraussetzung für jede - auch empirische - SK-Forschung. Vor allem scheint das "Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Untersuchungsgegenstand" für diese Thematik besonders wichtig. Gerade gegenüber Kindern, mit denen die meisten SK-Untersuchungen durchgeführt werden, wird das Verantwortungsbewußtsein oft beiseite geschoben, wenn sie bei Experimenten z.B. simulierten Situationen ausgesetzt oder in Fragebögen mit Problemkreisen konfrontiert werden, mit denen sie sich zuvor noch nie bewußt auseinandergesetzt haben.

Das Verstehen ist bei der SK-Forschung in allen Phasen des Forschungsprozesses erforderlich: In der Planung, in der Durchführung und in der Auswertung. Selbst quantifizierte Ergebnisse einer Untersuchung lassen sich pädagogisch nur durch einfühlsames Verstehen bewerten.

Die hermeneutische Methode findet vor allem in Interpretationen schriftlicher Aussagen ihre Anwendung. So können aus Briefen, Biographien und anderen schriftlichen Äußerungen Rückschlüsse auf das SK gezogen werden. In Therapie und Beratung - gleich welcher Methode - ist das Verstehen (Empathie), das Erkennen und Akzeptieren des anderen Standpunkts die Grundvoraussetzung für das Zustandekommen eines Dialogs zwischen Berater und Klient.

Das hermeneutische Prinzip des Verstehens hat in jüngster Zeit eine Verlagerung vom Forscher, Berater, Therapeuten zum "Klienten" hin erfahren. Die Bedeutung des Verstehens der eigenen Probleme innerhalb der Selbstkontrolle wurde bereits erwähnt (vgl. hier, S. 45 f. u. S. 124 ff.).

Phänomenologisches Vorgehen - die Erfassung und Beschreibung der Wesenszüge eines Phänomens - hat in der SK-Forschung seit Franz Brentano eine lange Tradition. Dieser Methode, die zahlreiche empirische Meßinstrumente hervorgebracht hat, sei daher ein eigener Abschnitt gewidmet.

## 2.3 Selbstkonzeptforschung und der phänomenologische Standpunkt

Phänomenologisch arbeitende SK-Forscher betrachten das SK als die unabhängige Variable, die Verhalten bestimmt. Da das SK in phänomenologischer Sicht "die private Welt" des Individuums darstellt, kann es "im echten und vollständigen Sinne nur dem Individuum selbst bekannt sein" (Rogers, 1976, S.419). Nur das Individuum selbst vermag also Aussagen über sein SK zu machen. Die Instrumente phänomenologisch arbeitender Forscher sind daher so konzipiert, daß sie die Selbstbeurteilungen und Selbstbeschreibungen des Individuums erfassen. Die Daten, die man erhält, werden Q-Daten (dem Q kommt dabei keine besondere Bedeutung zu) genannt, im Gegensatz zu L-Daten, die aus objektiven Erhebungen gewonnen werden, und T-Daten, die Verhalten und Leistungsmessungen darstellen. Meistens wird eine aus mehreren Verhaltensbereichen erhaltene Selbstdarstellung zu einem globalen SK addiert, das entweder positiv, negativ, realistisch bzw. unrealistisch etc. ist. Am häufigsten wird der Aspekt der Selbstachtung untersucht, die sich in Einstellungen wie Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung, Selbstbegünstigung, Übereinstimmung und Diskrepanz zwischen realem und idealem SK etc. erfassen läßt.

Für den deutschen Sprachbereich liegt meines Wissens zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Herbst 1978) nur ein standardisierter SK-Fragebogen vor, die anderen hier genannten wurden in den USA entwickelt und genormt.

### 2.3.1 Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. - 6. Klassen (FSK 4-6)

Der FSK 4-6, der im Landauer Bildungs-Beratungs-System von W.L. Wagner entwickelt wurde, basiert auf der Annahme, daß das SK ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal sei: "Die in der frühen Kindheit einsetzende Entwicklung des SK scheint unter dem Einfluß der sozialen Umwelt z.T. schon relativ früh abgeschlossen zu sein" (Wagner, 1977, Beiheft, S.11). Gemessen wird das globale SK, das aus den folgenden Einzelskalen aufaddiert wird:

**Selbstwertgefühl** (Fragenbeispiele: Ich glaube, niemand versteht mich so recht. Die anderen Kinder ärgern mich oft sehr. Mir geht immer alles schief etc.).

**Kontaktbereitschaft** (Fragenbeispiele: Ich erzähle gerne etwas Lustiges. Man kann alles lernen, wenn man nur will. Ich bin gern mit anderen zusammen etc.).

**Beträgen gegenüber anderen** (Fragenbeispiele: Ich habe gute Manieren. Ich ärgere andere. Ich sage meistens die Wahrheit etc.).

**Einschätzung eigener Fähigkeiten** (Fragenbeispiele: Meine Eltern halten mich für klug. Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden. Ich glaube, ich bin klug genug, um das Abitur zu machen etc.).

**Selbsteinschätzung des Äußeren** (Fragenbeispiele: Ich hätte gern öfter neue Kleider. Mein Gesicht gefällt mir nicht. Ich gefalle mir so wie ich bin etc.).

**Beliebtheit und Einfluß** (Fragenbeispiele: Die meisten Menschen mögen mich. Ich bin oft Anführer beim Spielen. Jeder, der mich kennt, hat mich gern etc.).

Die Bewertung dieser Statements erfolgt auf einer sechsstufigen Skala:

stimmt genau	stimmt fast	stimmt ein wenig	stimmt weniger	stimmt kaum	stimmt überhaupt nicht

Beim Auswerten werden die positiv abgefaßten Statements mit den Zahlen 6 bis 1 bewertet, die negativen mit den Zahlen 1 bis 6, die Werte der verschiedenen Items addiert. Bei einer Punktzahl von 20 - 30 hat man ein sehr niedriges SK, bei 30 - 40 Punkten ein niedriges SK, bei 40 - 60 Punkten ein durchschnittliches, bei 60 - 70 Punkten ein hohes, bei 70 - 80 Punkten ein sehr hohes SK (vgl. Wagner, 1977, Beiheft, S.9).

Die Werte sind für Grund-, Haupt-, Gesamtschüler (eine Gruppe) und Gymnasiasten (eine Gruppe) nach Prozentrangbändern und T-Wertbändern genormt. Die Mittelwerte liegen insgesamt bei Gymnasiasten etwas höher als bei Grund-, Haupt- und Gesamtschülern; für das Selbstwertgefühl ergaben sich die folgenden Mittelwerte:

Grundschule: 40,79; Hauptschule: 42,22; Gesamtschule 42,87; Gymnasium: 46,64.

Die Unterschiede werden vom Autor nicht interpretiert. Zieht man die Mittelwerte der einzelnen Klassen noch heran (4. Klasse 40,76; 5. Klasse 42,86; 6. Klasse 45,42), so lassen sich die Werte entgegen der Ausgangshypothese so deuten, daß sich die SK-Werte mit zunehmendem Alter ändern und zwar hauptsächlich durch den Einfluß der Schule (höhere AM-Werte der Gymnasiasten!). Die Retest-Reliabilität liegt im Durchschnitt bei 0,70, was sehr niedrig ist, eine Validitätsprüfung liegt nicht vor.

Mit diesem Fragebogen soll dem Lehrer ein besseres Verständnis des Schülerverhaltens ermöglicht werden, ebenso "sollen auch Ansatzpunkte für eine Veränderung der Selbstauffassung seitens des Lehrers gegeben werden, die den Schüler dazu befähigen, mit mehr Vertrauen in sich selbst soziale wie Leistungsanforderungen besser zu bewältigen" (Wagner, 1977, Beiheft, S.3).

Man fragt sich, was dieser SK-Fragebogen, der als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden kann, dem Lehrer oder dem Bildungsberater nützt, wenn er gleichzeitig gesagt bekommt, daß die Entwicklung des SK "schon relativ früh abgeschlossen" sei? Die Feststellung einer Tatsache, an der nichts zu ändern ist, kann dem Schüler kaum Vorteile bringen.

### 2.3.2 Q-Sortierungen

Die Methode der "Q-Sortierungen" wurde von W. Stephenson (Stephenson, 1953) entwickelt und geht nach Hofstaetter auf die von dem englischen Psychologen C. Burt entwickelte "Q-Technik" zurück (vgl. Hofstaetter, 1955, S.55). Bei der Q-Technik geht es im wesentlichen "um eine Übertragung des Verfahrens der Korrelation zwischen den Merkmalen  $M_1, \dots, M_p$ , die an den Personen  $P_1, \dots, P_q$  festgestellt wurden, auf die quantitative Ermittlung der Ähnlichkeit zwischen den Personen  $P_1, \dots, P_q$ , die durch die Merkmale  $M_1, \dots, M_p$  charakterisiert sind" (vgl. Hofstaetter, 1955, S.55).

Die Aufgabe besteht für die Versuchspersonen darin, eine große Anzahl von selbstbeschreibenden Merkmalen in vorgegebene, meist neun, Gruppen zu "sortieren". Dieser

Vorgang wird zwei- bis dreimal wiederholt. Im ersten Durchgang wird nach dem realen SK sortiert (wie ich bin), im zweiten Durchgang nach dem idealen SK (wie ich sein möchte) und schließlich nach den Erwartungen bestimmter anderer Personen (z.B. wie meine Mutter mich sieht). Auf diese Unterscheidungen geriet Stephenson durch faktorenanalytische Korrelation von selbstbeschreibenden Äußerungen seiner Versuchspersonen. Die drei genannten Bereiche des Selbst traten dabei unabhängig voneinander in Erscheinung.

Innerhalb der drei Bereiche (reales SK, ideales SK, SK von dem man annimmt, daß es die anderen von einem haben) werden die Aussagen an einer zweipoligen Skala gewichtet. Zum besseren Verständnis seien einige Beispiele herausgegriffen (vgl. Stephenson, *The Study of Behavior*, S.259 ff.).

Ich habe großes Vertrauen in mich selbst. _____	Ich kann manchmal starke Haßgefühle zeigen.
Ich habe oft den Eindruck, daß die Menschen um mich herum aus falschen Idealen heraus handeln. _____	Ich bin gewöhnlich disanziert, reagiere aber auf höfliche Ansprachen.
Wenn ich an etwas arbeite, höre ich nicht auf, bis ich ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht habe. _____	Ich sehe mich selbst oft als vernachlässigt und ungeliebt.
Ich strengte mich sehr an, den Erwartungen der Erwachsenen zu entsprechen. _____	Ich habe großes Vertrauen in meine eigenen Ideen.

In den drei Sortierungsvorgängen erhalten die gleichen Selbstäußerungen für den jeweils angesprochenen Bereich des SK unterschiedliche Bedeutung. Entsprechend wird die Auswertung vorgenommen: Zunächst werden die drei Durchgänge einzeln bewertet, sodann wird die Diskrepanz zwischen den drei Bereichen festgestellt. Man schließt dann auf ein Gesamtselbstkonzept, das nach Stephenson nicht nur die gegenwärtige Situation des SK darstellt, sondern auch eine Prognose für die zukünftige Entwicklung zuläßt (vgl. Stephenson, *The Study of Behavior*, S.271 f.).

Obwohl linear unabhängig, stehen die drei Bereiche des SK in einem dynamischen Zusammenhang. Ändert sich z.B. infolge einer Therapie das reale SK, dann werden auch die anderen Bereiche von dieser Änderung beeinflusst. Obwohl also die drei Bereiche in der Entwicklung und im täglichen Leben ineinander wirken, sind sie aber nicht auseinander ableitbar. Anders ausgedrückt: Gibt jemand sein reales SK bekannt, so kann man daraus nicht auf sein ideales SK schließen (vgl. Stephenson, 1953, S.267 f.).

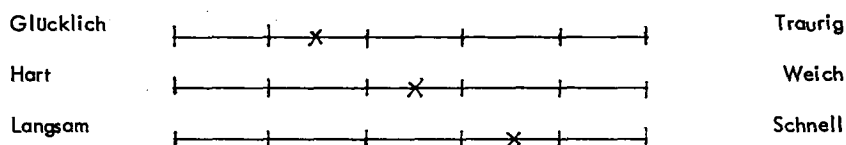
In diesem Punkt setzt Wylies Kritik der sehr häufig verwendeten Q-Sortierungs-Technik an. Sie sieht die Schwäche der Q-Sortierungen darin, daß sie zwar den dynamischen Zusammenhang der SK-Bereiche feststellen, aber keine Aussage über die Art dieses Zusammenhangs gestatten (vgl. Wylie, 1974, S.128 ff. u. S. 320 f.).

### 2.3.3 Die semantische Differentialtechnik (SD)

Die semantische Differentialtechnik wurde 1952 von C.E. Osgood vorgestellt (Osgood, 1952; vgl. auch Osgood, Suci and Tannenbaum, 1957). Für den deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten von P. Hofstaetter zu nennen (z.B.: Hofstaetter, 1955).

Die semantische Differentialtechnik ist eine sehr populäre SK-Meßmethode, mit der auch in der Bundesrepublik gearbeitet wird (vgl. z.B. Reimann, 1975). Sie beruht auf der Annahme, daß sich Menschen durch das sogenannte "semantische Feld" oder die "konnotative Bedeutung" eines Wortes unterscheiden. Zur Erläuterung des theoretischen Hintergrundes sei das folgende Beispiel angeführt. Die Versuchsperson wird aufgefordert, das Wort "Vater" anhand mehrerer, vorgegebener bipolarer Adjektivskalen einzustufen.

V a t e r

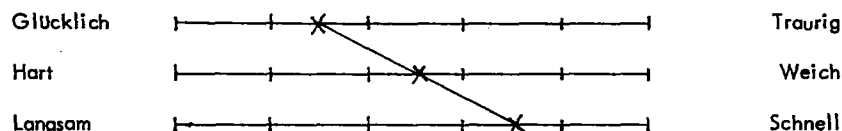


(Beispiel aus: Osgood, Suci and Tannenbaum, The measurement of meaning, S.26)

Hinter einer solchen Vorgehensweise steht die Annahme, daß Begriffe für jeden Menschen ein anderes Bedeutungsfeld haben und daß die Reaktion auf Begriffe von diesem Bedeutungsfeld abhängt. Osgood et al. stützen sich dabei auf eine Reihe älterer Untersuchungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Begriffe oder sprachliche Symbole beinhalten demnach nicht nur neutrale Sachverhalte, sondern haben für das Individuum auch eine affektive, emotionale Bedeutung. Man ordnet ihnen Farben, Bewegung, Stimmungen zu. Diese gefühlsmäßigen Bedeutungen, die Osgood konnotativ nennt, wirken als vermittelnde Variablen zwischen dem Stimulus, den ein sprachlicher Begriff auf ein Individuum ausübt und der Reaktion, die auf diesen Stimulus folgt (vgl. Osgood, Suci and Tannenbaum, 1957, S. 20 ff.).

Von der Bedeutung dieser vermittelnden Variablen für das Individuum hängt es ab, welche von dem Stimulus mit welcher Intensität angesprochen werden. Vater wäre in dem genannten Beispiel der Stimulus, der bei der Versuchsperson bestimmte Gefühle mit einer bestimmten Intensität hervorruft. Aus der Gesamtheit der Nennungen läßt sich das Profil "Vater" der untersuchten Person erfassen.

V a t e r



Osgood nennt solche Profile oder Konzepte "semantisches Differential". Ordnet man

mehrere solcher Konzepte oder Profile in einer Matrix an, so entsteht das semantische Feld eines Menschen.

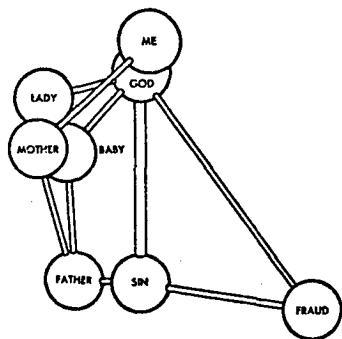


Abbildung 9: Beispiel für das semantische Feld verschiedener Konzepte einer Frau (vgl. Osgood, Suci and Tannenbaum, 1957, S. 244)

In der SK-Forschung werden Begriffe vorgegeben, die für das SK relevant sind, z. B. Ich, Mutter, Vater etc.. So lassen sich semantische Felder für das reale und das ideale SK bilden, die sich im Laufe einer erfolgreichen Therapie verändern (vgl. hier, S. 153).

Die Schwierigkeit und die Zuverlässigkeit dieser Methode liegen in der Auswahl der Polaritätsskalen, d.h. repräsentativer Adjektivpaare für die Konnotationen eines Begriffes. Durch faktorenanalytische Analyse fanden Osgood und Kollegen drei konnotative Dimensionen, die nach ihrer Meinung eine hinreichende Erfassung aller semantischen Differentiale garantieren. Diese sind (1) Bewertung (ehrlich - unehrlich; fair - unfair; etc.), (2) Potenz (stark - schwach; groß - klein; etc.) und (3) Aktivität (scharf - stumpf; aktiv - passiv; etc.) (vgl. Osgood, Suci and Tannenbaum, 1957, S. 44 ff.).

### 2.3.4 Die Adjective Check List (ACL)

Diese wurde 1960 von Gough (Gough, 1960) entwickelt. Sie ist kein ausgesprochenes SK-Instrument, sondern kann ebenso zur Erfassung anderer Persönlichkeitskriterien eingesetzt werden. Die ACL wird aber sehr häufig und gerne in Untersuchungen des SK verwendet.

Der Fragebogen enthält 300 alphabetisch angeordnete Adjektive, die je nach Aufgabenstellung als selbstbeschreibend angekreuzt werden können. Gough bezog seine Adjektive zum Teil von Cattell, der seinerseits auf eine von Allport und Odbert aufgestellte komplette Eigenschaftsliste von 17 953 Adjektiven, die in der englischen Sprache zur Beschreibung von Wesensmerkmalen und Verhaltensweisen zur Verfügung stehen, zurückgriff (vgl. Cattell, 1950; vgl. auch Allport and Odbert, 1936). Cattell behauptete, mit seiner Auswahl von 160 Adjektiven, die Persönlichkeit vollständig beschreiben zu können. Gough ergänzte Cattells Liste mit weiteren ihm wesentlich erscheinenden Adjektiven anderer Persönlichkeitstheoretiker, vor allem auch mit Eigenschaften zur Beschreibung psychopathologischer Merkmale (vgl. Gough, 1960, S. 108 f.).

Die "Liste", d.h. der Fragebogen, kann von dem Untersuchten selbst ausgefüllt werden, aber auch von einer Person, die den Untersuchten beschreiben möchte. Sie besteht aus neun sogenannten empirischen und fünfzehn sogenannten rationalen Skalen. Die empirischen Skalen sind: Gesamtzahl der angekreuzten Adjektive, Abwehr, Selbstbegünstigung,

Selbstbenachteiligung, Selbstvertrauen, Selbstkontrolle, Labilität, persönliche Anpassung und Bereitschaft zur Beratung. Die rationalen Skalen repräsentieren die von Murray formulierten Bedürfnisse. Diese bestehen aus zwanzig manifesten und acht latenten Bedürfnissen. Die manifesten Bedürfnisse sind: Erniedrigung, Leistung, Zugehörigkeit, Aggression, Autonomie, Widerstand (counteraction), Nachgiebigkeit, Anklage, Dominanz, Darstellung (exhibition), Vermeidung von Schaden, Unverletzlichkeit, Geborgenheit (nurturance), Ordnung, Spiel, Ablehnung, Empfindsamkeit, Sex, Hilfsbereitschaft (succorance), Überlegenheit, Verständnis. Die latenten Bedürfnisse sind: Unterdrückte Erniedrigung (Passivität und Masochismus), unterdrückte Aggression (Haß und Sadismus), unterdrückte Kenntnis (cognizance) (Voyeurismus), unterdrückter Sex (der Wunsch nach heterosexuellen Beziehungen, unterdrückte Homosexualität, unterdrückte Hilfsbereitschaft (Angst vor Hilflosigkeit) (vgl. Murray, 1938, S.122 f.).

Bei der Auswertung wird dann innerhalb einer Skala das Verhältnis von den in der Skala angekreuzten zu der Gesamtzahl der angekreuzten Adjektive gebildet. So ergibt sich z.B. die Selbstkritik aus dem Verhältnis von angekreuzten selbstkritischen Adjektiven zu der Gesamtzahl der angekreuzten Adjektive. Addiert man alle Skalen, so erhält man das Gesamtselbstkonzept. Außerdem läßt sich eine Interpretation der einzelnen Skalen vornehmen.

Gough sieht den Vorteil der ACL darin, daß sie Adjektive der Umgangssprache verwendet, die von jedermann leicht verstanden und angekreuzt werden können (vgl. Gough, 1960, S.109). Erwin Roth sieht in seiner Kritik gerade in der Verwendung der Umgangssprache eine Gefahr für die Objektivität der Untersuchung, denn umgangssprachliche Adjektive seien historisch gewachsen, beinhalteten Vorurteile, ihre Bedeutung sei keineswegs allgemein gleich und außerdem in ständigem Wechsel begriffen (vgl. Roth, 1977, S.43). Wylie weist auf mangelnde Reliabilität und Trennschärfe der Skalen hin (vgl. Wylie, 1974, S.212).

### 2.3.5 Die W-A-Y-Technik (Who are you?)

Die W-A-Y-Technik wurde 1950 von Bugental und Zelen vorgestellt und als "eine Art projektiver Technik" bezeichnet (Bugental and Zelen, 1950, S.484), da der Befragte in einer offenen Frage zwar bewußte Aussagen über sich macht, die Reihenfolge und die Ausdrucksweise jedoch unbewußte Elemente des SK zum Ausdruck bringe.

Die Aufgabe besteht für die Versuchsperson darin, auf ein leeres Blatt drei Antworten zu der Frage: "Wer bin ich?" bzw.: "Wer bist du?" zu schreiben. In der Anweisung heißt es, daß die Antwort "anything you wish" sein kann: Wörter, Sätze, Ausdrücke, kurz irgend etwas, das die Frage befriedigend beantwortet (vgl. Bugental and Zelen, 1950, S. 484).

Der Vorteil der offenen Frage wird darin gesehen, daß der Befragte seine auf seine gegenwärtige Situation bezogenen Bedürfnisse frei formulieren und somit das gesamte Feld der Selbstwahrnehmung erfaßt werden kann.

Die Auswertung erfolgt nach den folgenden Kategorien:

- (1) Name. Diese Kategorie hat die größte Häufigkeit und wird besonders von jungen Leuten und Leuten mit geringer Schulbildung verwendet.
- (2) Verwendung des Personalpronomens. Dieses wird häufiger von Frauen und älteren Personen verwendet.

- (3) Neutrale, unpersönliche Angaben. Diese Kategorie wird wenig von jungen Menschen und Frauen verwendet.
- (4) Angaben des Geschlechts. Wichtig bei jungen Menschen. Diese Angabe nimmt mit zunehmendem Alter ab.
- (5) Alter. Es wird am häufigsten von Menschen mittleren Lebensalters angegeben.
- (6) Beruf. Diese Angabe nimmt mit zunehmendem Alter zu.
- (7) Familienstand. Diese Angabe wird besonders häufig von reiferen Frauen gemacht.
- (8) Sozialer Status. Eine nicht sehr häufig genannte Kategorie.
- (9) Neutrale Beschreibung nach Wohnort. Diese Kategorie kommt nicht häufig vor und wird als ein Ausweichen interpretiert.
- (10) Neutrale Beschreibung nach Nationalität und Rasse. Diese Kategorie wird hauptsächlich von Minoritätengruppen verwendet.
- (11) Affektiver Ton. Er nimmt mit zunehmendem Alter zu. Positive Äußerungen halten sich in etwa die Waage mit negativen.

In der Auswertung werden die elf Kategorien zu fünf Selbstkonzeptindizes zusammengefaßt:

- (a) Der "nominative" Index. Hier gehen die ersten beiden Kategorien (Name, Personalpronomen) ein. Dieser Index scheint für das SK zentral zu sein.
- (b) Der "Zensus"-Index: Geschlecht, Alter, Beruf, Familienstand und sozialer Status.
- (c) Der "nichtindividualisierte" Antwortenindex: Kategorie 3 geht hier ein.
- (d) Der neutralbeschreibende Index: Kategorien 9 und 10 gehen ein.
- (e) Der affektiv getönte Index: Kategorie 11 geht hier ein. Er nennt die Qualitäten, die positiver, negativer oder ambivalenter Art sind. Index (d) und (e) werden als Hinweis auf Abwehrhaltungen interpretiert (vgl. Bugental and Zelen, 1950, S.490 ff.).

Die W-A-Y-Technik ist bestechend in ihrer einfachen Durchführbarkeit und mag wertvolle Hinweise auf den Bezugsrahmen des Befragten geben. Ob die aufgestellten Kategorien allerdings valide sind, wird von den Autoren im Jahre 1950 dahingehend beantwortet, daß diese Technik sich "ganz eindeutig noch in einem experimentellen Stadium" befinde (vgl. Bugental and Zelen, 1950, S.484). Nach Wylie liegen auch in der Zwischenzeit nur wenige neuere Untersuchungen vor, die zuverlässigere Aussagen gestatten (vgl. Wylie, 1974, S.241). Zu nennen wären eine Validierung der W-A-Y-Technik, die im Jahre 1962 von Armstrong et al. durchgeführt wurde. Ihnen gelang es, mit dem W-A-Y-Test einen signifikanten Unterschied zwischen "normalen", schizophrenen Personen und Alkoholikern festzustellen (vgl. Armstrong et al., 1962, S.271 ff.).

Eine Weiterentwicklung der W-A-Y-Technik ist der im folgenden dargestellte Twenty Statements Test.

### 2.3.6 Der Twenty-Statements Test (TST)

Dieser Test ist ein erweiterter W-A-Y-Test. Das SK wird hier aus zwanzig Antworten erschlossen. Die Aussagen werden durch eine Inhaltsanalyse nach "consensual" und "sub-consensual" Hinweisen ausgewertet.



Unter "consensual" verstehen die Autoren die Zugehörigkeit zu Gruppen, deren Merkmale allgemein bekannt sind. "Subconsensual" werden solche Angaben bezeichnet, die vom Außenstehenden interpretiert werden müssen, also einen geheimen Bezugsrahmen enthalten (vgl. Kuhn and McPartland, 1954, S.69). Man könnte unter "consensual" in etwa den Bezugsrahmen der "membership group" (vgl. hier, S.57 f.) und unter "subconsensual" den Bezugsrahmen der "reference group" verstehen. Als Beispiele für "consensual" nennen die Autoren z.B. die Angaben Ehemann, Tochter, Arzt etc. und für "subconsensual" die Angaben gelangweilt, verzweifelt, gut etc. (vgl. Kuhn and McPartland, 1954, S.69).

Es zeigte sich, daß die Befragten zunächst alle "consensual", ehe sie - wenn überhaupt - "subconsensual" antworteten. Kuhn and McPartland ziehen als Soziologen daraus den Schluß, daß das SK in ähnlicher Weise aufgebaut sei, nämlich daß die Orientierung nach der "membership group" an der Spitze der Einstellungshierarchie stehe (vgl. Kuhn and McPartland, 1954, S.72 ff.). In soziologischer Sicht ließe sich also das SK in erster Linie durch das Rollen-Selbst (vgl. hier, S.54) interpretieren.

### 2.3.7 Die Tennessee Self Concept Scale (TSCS)

Die in den sechziger Jahren von Fitts entwickelte Tennessee Self Concept Scale ist ein weiteres Instrument, das die Selbstachtung zu erfassen sucht und in zahlreichen Untersuchungen verwendet worden ist. Es besteht aus neunzig Aussagen zum SK. Die Hälfte der Aussagen ist positiv, die andere negativ formuliert. Der Befragte wird aufgefordert, jedes Statement an einer 5-stufigen Skala von vollständig wahr bis zu vollständig falsch zu bewerten. Aus der Gesamtkorrelation der Reihen (Identität: Was ich bin; Selbstzufriedenheit: Wie ich mich akzeptiere; Verhalten: Wie ich handle) und Spalten (physisch, moralisch-ethisch, persönlich, Familie, sozial) ergibt sich der Gesamtwert für die Selbstachtung. Weiterhin lassen sich aus den Spalten und Reihen einzelne Aspekte der Selbstachtung herauslesen.

Zur Erläuterung und Veranschaulichung sei hier lediglich eine Matrix in Anlehnung an Wylie dargestellt.

Darstellung 2: Matrix zur Berechnung der Selbstachtung

	physisch	ethisch-moralisch	persönlich	Familie	Sozial
Identität (was bin ich)					
Selbstzufriedenheit (wie ich mich akzeptiere)					
Verhalten (wie ich handle)					

Die Korrelation von Reihen und Spalten ergibt die Selbstachtung. Die Interpretation kann dann anhand der einzelnen Spalten oder Reihen vorgenommen werden.

Wylie lehnt den Gebrauch der TSCS aus den folgenden Gründen ab: Die Statements seien von jeweils nur sieben Psychologen als zutreffend oder nicht zutreffend bewertet worden, was sie für unzureichend und fragwürdig hält; die Items der Reihen und der Spalten überlappten sich teilweise, was ihre Einzelauswertung unzulässig mache; die Validitätskoeffizienten mit ähnlichen Meßinstrumenten seien zu niedrig. Wylie kommt insgesamt bezüglich des TSCS zu dem Schluß, "... daß es weder a priori Analysen akzeptabler Kriterien noch von den empirischen Ergebnissen her in irgendeiner Weise gerechtfertigt werden kann, diese Skala anstelle von anderen verfügbaren oder besseren, die in Zukunft entwickelt werden, zu verwenden" (Wylie, 1974, S.236).

### 2.3.8 Body Cathexis Scale (BC)

Diese Skala unterscheidet sich von den bisher genannten dadurch, daß sie die Selbstakzeptierung auf den körperlichen Bereich beschränkt. Sie mißt den "Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit verschiedenen Körperteilen oder körperlichen Prozessen" (Secord & Jouard, 1953, S.343).

Durch vierzig Items (46 Items in einer früheren Fassung) kann der Befragte seine Gefühle in einer 5-Punkte-Skala zu den genannten Körperfunktionen zum Ausdruck bringen. Die Autoren fanden ihre Annahme bestätigt, daß die Einstellungen, die ein Mensch zu seinem Körper hat, in einem direkten Zusammenhang zu seinem SK stehen. Menschen mit niedrigen Werten auf dieser Skala hatten auch eine geringe Selbstsicherheit und waren übermäßig um ihre Gesundheit, Schmerzen etc. besorgt (Secord & Jouard, 1953, S.347).

Wylie, die Untersuchungen zu Teilaspekten des SK für sinnvoller hält als sogenannte Globalmessungen, bewertet dieses Instrument als recht positiv. Es habe eine hohe Reliabilität und messe in der Akzeptierung des eigenen Körpers einen wichtigen Aspekt des SK (vgl. Wylie, 1974, S.236).

### 2.3.9 Die nichtverbale Messung des Selbstkonzepts (The Self-Social Symbols Tasks)

Ziller u.a., die diese Methode entwickelt haben, lassen sich theoretisch nicht eindeutig zuordnen. Sie streben eine Art Synthese der wichtigsten SK-Theorien an (vgl. hier, S.50 f.). Adlers Machtstreben spielt in ihren SK-Konstrukten ebenso eine Rolle wie die phänomenologische Sichtweise von Rogers, als auch die Bedeutung des Unbewußten aus psychoanalytischer Sicht. Die Entscheidung, dieses Instrument innerhalb der phänomenologischen Forschungsmethoden vorzustellen, kann damit begründet werden, daß die Aussagen zum SK vom Subjekt selbst und nicht von Außenstehenden gemacht werden.

Neu ist, daß die Aussagen nicht verbal, sondern in Form geometrischer Figuren erfolgen, die als Kommunikationsmedium dienen. Dadurch glauben die Autoren "die Entstehung der Selbstberichte durch Abwehrmechanismen und Selbstbetrug" (Ziller, 1973, S.XVIII) verhindern zu können.

Ziller u.a. bestimmen das SK in Relation zum sozialen Umfeld. Es wird nicht gefragt: "Wer bin ich?", sondern: "Wer bin ich in bezug auf die anderen"? Der Test ermöglicht

eine multifaktorielle Erfassung des SK, das in die folgenden Bereiche aufgegliedert ist:

(1) Selbstachtung. Dies ist die Wahrnehmung des eigenen Wertes innerhalb eines sozialen Kontextes. Personen mit hoher Selbstachtung kontrollieren eher ihre Umgebung, während Personen mit niedriger Selbstachtung eher von ihrer Umgebung kontrolliert werden.

(2) Soziales Interesse. Dies ist die vom Individuum wahrgenommene Zugehörigkeit zu oder das Ausgeschlossensein aus einer Gruppe.

(3) Marginalität. In Anlehnung an Lewin verstehen die Autoren darunter das Bewußtsein, zwischen zwei Gruppen zu stehen. So steht der Jugendliche z.B. zwischen Kindheit und Erwachsensein, ohne jedoch zu dem einen, noch zu dem anderen Zustand zu gehören.

(4) Selbstzentralität. Sie drückt die Wahrnehmung der Umwelt aus der Sicht des Individuums aus. Das "I" spielt bei der Selbstzentralität eine Rolle, während das "me" als Selbstdezentralität operationalisiert wird.

(5) Komplexität des SK. Dies ist die Ausprägung des individuellen SK. Einfachere Menschen benötigen weniger Worte, um sich selbst zu beschreiben und haben daher ein weniger komplexes SK.

(6) Identifikation. Sie drückt die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen dem Selbst und wichtigen Bezugspersonen aus.

(7) Majoritätenidentifikation. Dies ist die Identifikation mit einer größeren Gruppe, z.B. mit den Deutschen, den Studenten, den Hausfrauen, den Musikern etc.

(8) Macht. Sie drückt das Gefühl aus, ob man sich anderen gegenüber unter- oder auch überlegen fühlt.

(9) Offenheit. Sie überbrückt die Kluft zwischen dem Selbst und den anderen. Menschen unterscheiden sich darin, ob sie auf den anderen zugehen oder sich eher zurückhalten (vgl. Ziller, 1973, S. XV ff.).

Die Auswertung der im folgenden dargestellten "tasks" erfolgt nach den in den Anweisungen gegebenen Kriterien, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl. Long, Henderson & Ziller, 1970). Bei Item 1 besteht z.B. eine hohe Selbstachtung, wenn der Kreis auf der linken Seite angekreuzt wird, da dies "in Übereinstimmung mit der kulturellen Norm (geschieht), daß Linkspositionen mit höherer Selbstachtung verbunden sind" (Ziller, Hagey, Deil, Smith, Long, 1969, S.85).

Abgesehen von der nicht hinreichend bewiesenen Behauptung, daß nichtverbale Äußerungen zuverlässigere Aussagen zum SK zulassen als verbale, bewertet Wylie dieses Instrument in seinem Ansatz insgesamt als einen "genialen, einmaligen und durch und durch einfachen Zugang" zu Selbstkonstrukten aller Altersgruppen, Kulturen und Begabungen" (Wylie, 1974, S. 198).

Abbildung 10: Die nichtverbale Messung des Selbstkonzepts

Item 1 Self-esteem

The circles below stand for people. Mark each circle with the letter standing for one of the people in the list. Do this in any way you like, but use each person only once and do not omit anyone.

F – someone who is flunking

H – the happiest person you know

K – someone you know who is kind

S – yourself

Su – someone you know who is successful

St – the strongest person you know

Item 2 Social Interest

The circles below stand for your Parents, Teachers, and Friends. Draw a circle to stand for Yourself anywhere in the space below.

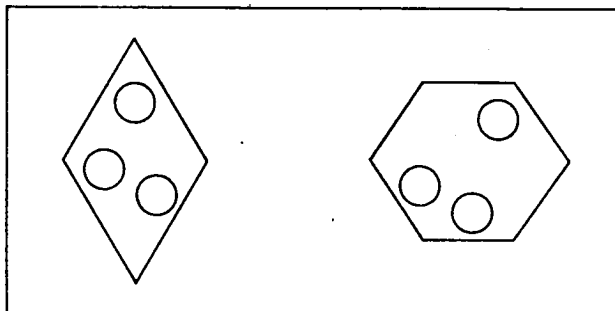
Teachers

Parents

Friends

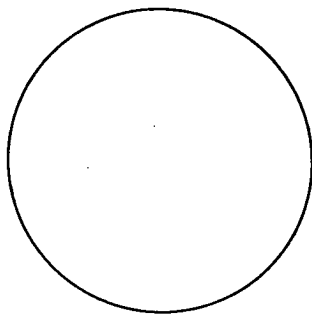
### Item 3 Marginality

The two figures below stand for two groups of people you know. The small circles stand for other people. Draw a circle to stand for *Yourself* anywhere in the space below.



### Item 4 Self-centrality

In the large circle below, draw two circles—one to stand for *Yourself* and a second to stand for a friend. Place an *S* in the circle for self and an *F* in the circle for your friend.



### Item 5 Complexity of the Self Concept

Instructions: Here is a list of words. You are to read the words quickly and check each one that you think describes YOU. You may check as many or as few words as you like — but be HONEST. Don't check words that tell what kind of person you *should* be. Check words that tell what kind of a person you *really* are.

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> able         | 38. <input type="checkbox"/> faithful    | 75. <input type="checkbox"/> popular     |
| 2. <input type="checkbox"/> active       | 39. <input type="checkbox"/> false       | 76. <input type="checkbox"/> proud       |
| 3. <input type="checkbox"/> afraid       | 40. <input type="checkbox"/> fine        | 77. <input type="checkbox"/> quiet       |
| 4. <input type="checkbox"/> alone        | 41. <input type="checkbox"/> fierce      | 78. <input type="checkbox"/> quick       |
| 5. <input type="checkbox"/> angry        | 42. <input type="checkbox"/> foolish     | 79. <input type="checkbox"/> responsible |
| 6. <input type="checkbox"/> anxious      | 43. <input type="checkbox"/> friendly    | 80. <input type="checkbox"/> rough       |
| 7. <input type="checkbox"/> ashamed      | 44. <input type="checkbox"/> funny       | 81. <input type="checkbox"/> rude        |
| 8. <input type="checkbox"/> attractive   | 45. <input type="checkbox"/> generous    | 82. <input type="checkbox"/> sad         |
| 9. <input type="checkbox"/> bad          | 46. <input type="checkbox"/> gentle      | 83. <input type="checkbox"/> selfish     |
| 10. <input type="checkbox"/> beautiful   | 47. <input type="checkbox"/> glad        | 84. <input type="checkbox"/> sensible    |
| 11. <input type="checkbox"/> big         | 48. <input type="checkbox"/> good        | 85. <input type="checkbox"/> serious     |
| 12. <input type="checkbox"/> bitter      | 49. <input type="checkbox"/> great       | 86. <input type="checkbox"/> sharp       |
| 13. <input type="checkbox"/> bold        | 50. <input type="checkbox"/> happy       | 87. <input type="checkbox"/> silly       |
| 14. <input type="checkbox"/> brave       | 51. <input type="checkbox"/> humble      | 88. <input type="checkbox"/> slow        |
| 15. <input type="checkbox"/> bright      | 52. <input type="checkbox"/> idle        | 89. <input type="checkbox"/> small       |
| 16. <input type="checkbox"/> busy        | 53. <input type="checkbox"/> important   | 90. <input type="checkbox"/> smart       |
| 17. <input type="checkbox"/> calm        | 54. <input type="checkbox"/> independent | 91. <input type="checkbox"/> soft        |
| 18. <input type="checkbox"/> capable     | 55. <input type="checkbox"/> jealous     | 92. <input type="checkbox"/> special     |
| 19. <input type="checkbox"/> careful     | 56. <input type="checkbox"/> kind        | 93. <input type="checkbox"/> strange     |
| 20. <input type="checkbox"/> careless    | 57. <input type="checkbox"/> large       | 94. <input type="checkbox"/> stupid      |
| 21. <input type="checkbox"/> charming    | 58. <input type="checkbox"/> lazy        | 95. <input type="checkbox"/> strong      |
| 22. <input type="checkbox"/> cheerful    | 59. <input type="checkbox"/> little      | 96. <input type="checkbox"/> sweet       |
| 23. <input type="checkbox"/> clean       | 60. <input type="checkbox"/> lively      | 97. <input type="checkbox"/> terrible    |
| 24. <input type="checkbox"/> clever      | 61. <input type="checkbox"/> lonely      | 98. <input type="checkbox"/> ugly        |
| 25. <input type="checkbox"/> comfortable | 62. <input type="checkbox"/> loud        | 99. <input type="checkbox"/> unhappy     |
| 26. <input type="checkbox"/> content     | 63. <input type="checkbox"/> lucky       | 100. <input type="checkbox"/> unusual    |
| 27. <input type="checkbox"/> cruel       | 64. <input type="checkbox"/> mild        | 101. <input type="checkbox"/> useful     |
| 28. <input type="checkbox"/> curious     | 65. <input type="checkbox"/> miserable   | 102. <input type="checkbox"/> valuable   |
| 29. <input type="checkbox"/> delicate    | 66. <input type="checkbox"/> modest      | 103. <input type="checkbox"/> warm       |
| 30. <input type="checkbox"/> delightful  | 67. <input type="checkbox"/> neat        | 104. <input type="checkbox"/> weak       |
| 31. <input type="checkbox"/> different   | 68. <input type="checkbox"/> old         | 105. <input type="checkbox"/> wild       |
| 32. <input type="checkbox"/> difficult   | 69. <input type="checkbox"/> patient     | 106. <input type="checkbox"/> wise       |
| 33. <input type="checkbox"/> dirty       | 70. <input type="checkbox"/> peaceful    | 107. <input type="checkbox"/> wonderful  |
| 34. <input type="checkbox"/> dull        | 71. <input type="checkbox"/> perfect     | 108. <input type="checkbox"/> wrong      |
| 35. <input type="checkbox"/> dumb        | 72. <input type="checkbox"/> pleasant    | 109. <input type="checkbox"/> young      |
| 36. <input type="checkbox"/> eager       | 73. <input type="checkbox"/> polite      |  |
| 37. <input type="checkbox"/> fair        | 74. <input type="checkbox"/> poor        |  |

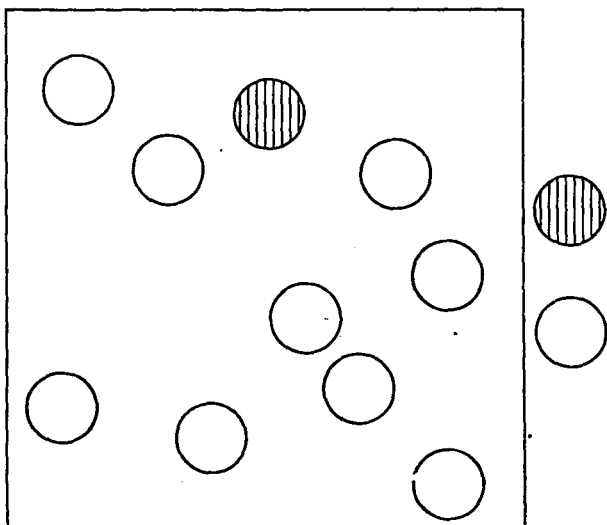
### Item 7 Identification

The "M" below stands for your Mother. Choose one of the circles to stand for Yourself, and place a "Y" in it.



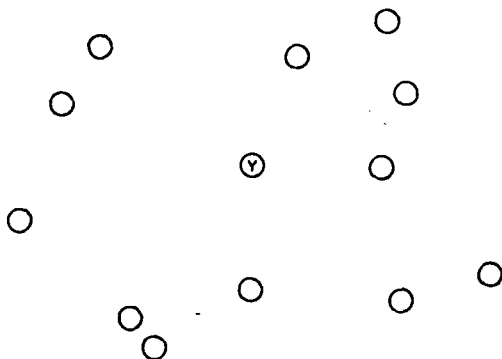
### Item 6 Majority Identification

All of the circles within the square stand for other people. Choose any one of the two circles on the right to stand for Yourself, and draw one like it anywhere in the square.



### Item 8 Openness

The circle marked "Y" stands for Yourself. The other circles stand for other people. Draw as many or as few lines as you wish from the circle for Yourself to the circles which stand for other people.

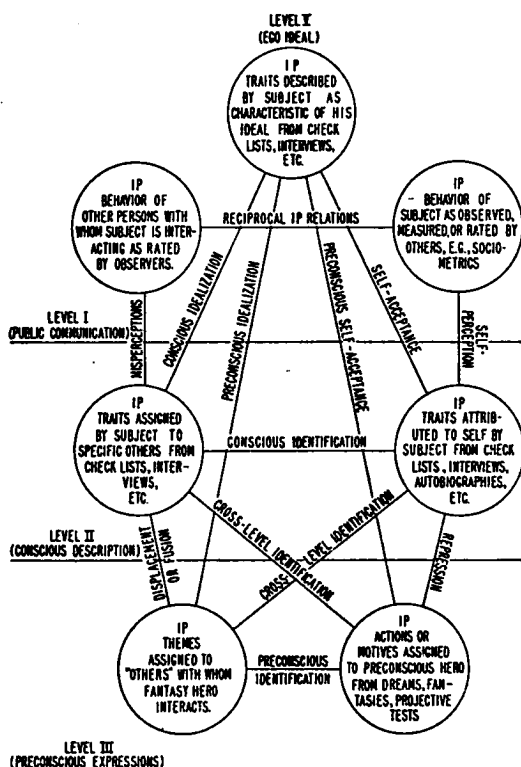


(Aus: Ziller, 1973, S. 182 ff.)

### 2.3.10 Die Interpersonal Check List (ICL)

Dieses Instrument, das die Selbstakzeptierung mißt, wurde 1955 von La Forge und Suczek (La Forge und Suczek, 1955) entwickelt. Die Selbstakzeptierung wird aus der Diskrepanz zwischen realem und idealem SK errechnet. Die Autoren orientierten sich bei der Erstellung des Fragebogens an Learys Persönlichkeitstheorie. Leary bezeichnet seine Theorie als "interpersonal", weil menschliches Verhalten "offen, bewußt, ethisch oder symbolisch auf ein anderes menschliches Wesen (sei es wirklich, kollektiv oder eingebildet)" gerichtet ist (Leary, 1957, S.4). Die motivierende Kraft ist für Leary in Anlehnung an Sullivan und Horney die Vermeidung von Angst oder, positiv ausgedrückt, die Aufrechterhaltung von Selbstachtung (vgl. Leary, 1957, S.15 f.). Leary gelangt zu fünf Ausdrucksniveaus, auf denen Selbstdarstellungen erfolgen können.

Abbildung 11: Fünf Ausdrucksniveaus der Selbstdarstellung



(Leary, 1957, S.85)



I. Öffentliche Kommunikation. Dieses Niveau kann durch die Beobachtung eines in einer sozialen Interaktion befindlichen Individuums, die durch den trainierten Therapeuten erfolgt, festgestellt werden.

II. Bewußte Beschreibungen. Das Individuum beschreibt sich selbst (etwa nach den unter 2.3 geschilderten Methoden).

III. Private Symbolisation. Diese besteht aus projektivem indirektem Phantasiematerial, z.B. dem TAT-Test.

IV. Das unausgedrückte Unbewußte. Hier handelt es sich um Bereiche, die systematisch und absichtlich vermieden werden. Wie diese erschlossen werden können, ist noch nicht zuverlässig geklärt.

V. Werte. Dieser Bereich gibt Aufschluß über das "Ich-Ideal", das sowohl aus den Angaben des Befragten als auch aus den Angaben eines geschulten Untersuchers gemessen werden kann (vgl. Leary, 1957, S.75 ff.).

Das Niveau V., das "Ich-Ideal", sieht Leary als die integrierende Instanz der anderen Niveaus an, die sich jeweils in zwei Verhaltensbereichen feststellen lassen, und zwar so, wie das Subjekt sich selbst sieht und wie es von anderen gesehen wird.

Die Interpersonal Check List verwendet sowohl das Niveau II. (bewußte Selbstbeschreibungen) als auch das Niveau V. (bewußte Darstellung des "Ich-Ideals"). Es werden sechzehn Variablen mit je acht Items überprüft, die Liste enthält also insgesamt 128 Aussagen, von denen der Befragte beliebig viele ankreuzen kann. Zunächst wird die Liste in bezug auf das reale Selbst und in einem zweiten Durchgang in bezug auf das ideale Selbst durchgegangen. Die sechzehn Variablen werden in Anlehnung an Leary kreisförmig dargestellt; jeder Variablen wird 1/16 des Kreises zugeordnet (s. Darstellung 4). Die Anordnung ist nicht willkürlich, sondern beruht auf der Annahme, daß die gemessenen Charakteristiken kontinuierlich ineinander übergehen (vgl. hier, 3.Kap., Einleitung).

Das in Abbildung 12 dargestellte Modell dient der Berechnung der Diskrepanzen zwischen realem und idealem SK, anhand der Dimensionen Haß - Liebe (LOV) und Dominanz - Unterwerfung (DOM).

Obwohl auch für dieses Instrument nicht genügend Reliabilitätsmessungen vorliegen, beurteilt Wylie es als ein Instrument mit einer "speziellen Verheißung" (Wylie, 1974, S.223).

Darstellung 3: Items der Interpersonal Check List

INTERPERSONAL CHECK LIST—FORM IV

<p>A 1 Able to give orders</p> <p>2 Forceful Good leader Likes responsibility</p> <p>3 Bossy Dominating Manages others</p> <p>4 Dictatorial</p>	<p>G 1 Able to doubt others</p> <p>2 Frequently disappointed Hard to impress Touchy and easily hurt</p> <p>3 Jealous Slow to forgive a wrong Stubborn</p> <p>4 Distrusts everybody</p>	<p>M 1 Friendly</p> <p>2 Affectionate and understanding Social and neighborly Warm</p> <p>3 Fond of everyone Likes everybody Friendly all the time</p> <p>4 Loves everyone</p>
<p>B 1 Self-respecting</p> <p>2 Independent Self-confident Self-reliant and assertive</p> <p>3 Boastful Proud and self-satisfied Somewhat snobbish</p> <p>4 Egotistical and conceited</p>	<p>H 1 Able to criticize self</p> <p>2 Apologetic Easily embarrassed Lacks self-confidence</p> <p>3 Self-punishing Shy Timid</p> <p>4 Always ashamed of self</p>	<p>N 1 Considerate</p> <p>2 Encouraging others Kind and reassuring Tender and soft-hearted</p> <p>3 Forgives anything Oversympathetic Too lenient with others</p> <p>4 Tries to comfort everyone</p>
<p>C 1 Able to take care of self</p> <p>2 Can be indifferent to others Businesslike Likes to compete with others</p> <p>3 Thinks only of himself Shrewd and calculating Selfish</p> <p>4 Cold and unfeeling</p>	<p>I 1 Can be obedient</p> <p>2 Usually gives in Easily led Modest</p> <p>3 Passive and unaggressive Meek Obeys too willingly</p> <p>4 Spineless</p>	<p>O 1 Helpful</p> <p>2 Big-hearted and unselfish Enjoys taking care of others Gives freely of self</p> <p>3 Generous to a fault Overprotective of others Too willing to give to others</p> <p>4 Spoils people with kindness</p>
<p>D 1 Can be strict if necessary</p> <p>2 Firm but just Hard-boiled when necessary Stern but fair</p> <p>3 Impatient with others' mistakes Self-acknowledging Sarcastic</p> <p>4 Cruel and unkind</p>	<p>J 1 Grateful</p> <p>2 Admires and imitates others Often helped by others Very respectful to authority</p> <p>3 Dependent Wants to be led Hardly ever talks back</p> <p>4 Clinging vine</p>	<p>P 1 Well thought of</p> <p>2 Makes a good impression Often admired Respected by others</p> <p>3 Always giving advice Acts important Tries to be too successful</p> <p>4 Expects everyone to admire him</p>
<p>E 1 Can be frank and honest</p> <p>2 Critical of others Irritable Straightforward and direct</p> <p>3 Outspoken Often unfriendly Frequently angry</p> <p>4 Hard-hearted</p>	<p>K 1 Appreciative</p> <p>2 Very anxious to be approved of Accepts advice readily Trusting and eager to please</p> <p>3 Lets others make decisions Easily fooled Likes to be taken care of</p> <p>4 Will believe anyone</p>	
<p>F 1 Can complain if necessary</p> <p>2 Often gloomy Resents being bossed Skeptical</p> <p>3 Bitter Complaining Resentful</p> <p>4 Rebels against everything</p>	<p>L 1 Cooperative</p> <p>2 Eager to get along with others Always pleasant and agreeable Wants everyone to like him</p> <p>3 Too easily influenced by friends Will confide in anyone Wants everyone's love</p> <p>4 Agrees with everyone</p>	

82

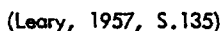
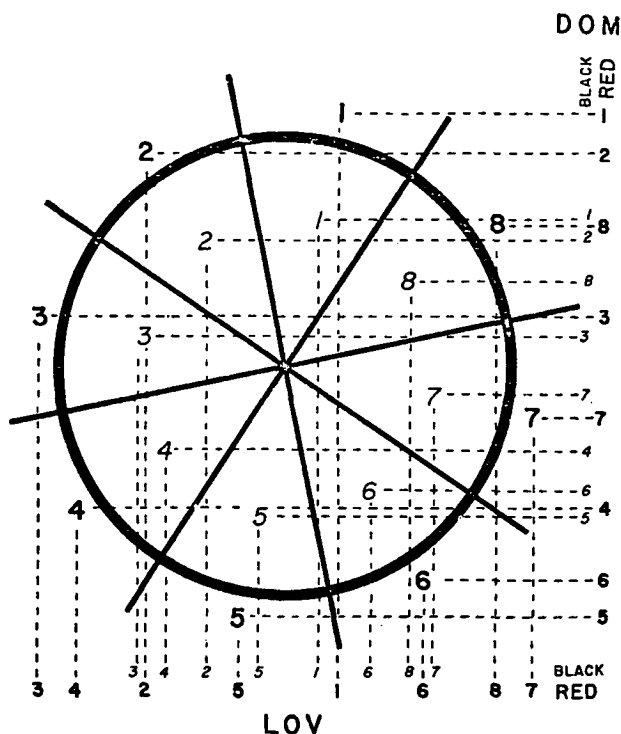


Abbildung 12: Modell zur Berechnung von Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept



(Leary, 1957, S.258)

### 2.3.11 Das Personal Orientation Inventory (POI)

Dieses Instrument, das 1963 von Shostrom entwickelt wurde, mißt den Grad der Selbstaktualisierung. Ein sich selbstaktualisierender Mensch ist in Anlehnung an Goldstein und Maslow ein Mensch, der wenig Konflikte mit sich selbst und seiner Umwelt hat und daher ein erfüllteres Leben führt (vgl. hier, S.115 ff.). Viele Autoren sehen die Fähigkeit, sich selbst zu aktualisieren, als das Ziel einer Therapie an.

Das Personal Orientation Inventory mißt zwölf Dimensionen mit Hilfe von 150 Alternativstatements.

Die Statements sind Werturteile, wie z.B.

- Ich tue, was andere von mir erwarten,  
oder: Menschen sollten ihren Ärger immer kontrollieren.  
Menschen sollten ihren Ärger ehrlich zum Ausdruck bringen (vgl. Shostrom, 1964, S.212).

Die zwölf Dimensionen des Personal Orientation Inventory sind:

- Das Verhältnis zur Zeit. Man erhält Aufschluß darüber, ob das Verhältnis zur Zeit realistisch ist, ob die Zeit effizient genutzt wird etc.
- Das Unterstützungsverhältnis (Support Ratio). Es wird der Grad der Innen- bzw. Außenlenkung überprüft.
- Selbstaktualisierungswerte. Die Werte, die für sich selbst aktualisierende Menschen von größerer Bedeutung sind, werden festgestellt.
- Existentialität. Die Fähigkeit, existentiell, d.h. nicht nach rigiden Prinzipien zu reagieren, wird gemessen.
- Gefühlsreaktivität. Diese Dimension erfaßt, inwieweit die eigenen Bedürfnisse und Gefühle wahrgenommen werden.
- Spontaneität. Es wird der Grad der Freiheit gemessen, spontan oder sich selbst zu sein.
- Selbstachtung. Es wird die Selbstbejahung als Wert der Stärke gemessen.
- Selbstakzeptierung. Es wird die Selbstbejahung trotz eigener Schwächen und Unvollkommenheiten gemessen.
- Das Wesen des Menschen. Mit dieser Dimension wird der Grad einer konstruktiven Auffassung vom Menschen, von Männlichkeit und Weiblichkeit gemessen.
- Synergie. Es wird die Fähigkeit, synergistisch zu sein, d.h. Dichotomien zu transzendieren, gemessen.
- Akzeptierung von Aggression. Diese Skala mißt die Fähigkeit, die eigenen Aggressionen zu akzeptieren anstatt sie abzuwehren, zu leugnen oder zu verdrängen.
- Fähigkeit zur Intimität. Hier wird die Fähigkeit, unbehindert von Erwartungen und Verpflichtungen intime Beziehungen mit anderen Menschen einzugehen, gemessen (vgl. Shostrom, 1964, S. 209).

Menschen, die sich selbst aktualisierten, unterschieden sich signifikant von 2 Kontrollgruppen ("Normale" und sich nicht selbst aktualisierende Gruppe) in der Zeit-, Unterstützungs-, Existentialitäts-, Spontaneitäts-, Selbstakzeptierungsskala (trotz eigener Schwächen) sowie in der Fähigkeit zu intimen Beziehungen. Sich selbst aktualisierende Menschen hatten ein Zeitverhältnis von 1 : 8, die "normale" Gruppe von 1 : 5, die Gruppe der sich nicht aktualisierenden Menschen von 1 : 3. Mit anderen Worten: Das Verhältnis von 1 : 8 besagt, daß etwa achtmal so viel Zeit für die Gegenwart verwandt wird wie für die Vergangenheit und/oder Zukunft (vgl. Shostrom, 1964, S.213, und vgl. hier, S. 147 f.).

Sich selbst aktualisierende Menschen waren in dem Test weiter dadurch gekennzeichnet, daß sie sowohl innen- als auch außengelenkt waren, beide Orientierungsweisen aber häufig zugunsten einer Orientierung nach sich selbst unbeachtet ließen. Sie waren spontaner und akzeptierten sich selbst - trotz klar erkannter Schwächen und Unvollkommenheiten - in weit höherem Maße als die Kontrollgruppen. Insgesamt fühlten sie sich viel

freier von sozialen Erwartungen anderer. Sie kannten ihren eigenen Wert und ihre eigenen Schwächen, so daß sie nicht ständig auf eine Bewertung durch andere angewiesen waren.

## 2.4 Selbstkonzeptforschung und der psychoanalytische Standpunkt

Waren die unter 2.3 besprochenen SK-Instrumente auf dem theoretischen Hintergrund des bewußt wahrgenommenen SK entstanden, so soll im folgenden die Gruppe von Instrumenten vorgestellt werden, die zur Untersuchung des unbewußten SK entwickelt wurde. Im ersten Kapitel wurde auf die unterschiedlichen Auffassungen der verschiedenen psychoanalytischen Schulen zur Bedeutung des Unbewußten für das Verständnis des Selbst hingewiesen. Es kann hier etwas global gesagt werden, daß in der psychoanalytischen Auffassung nicht alle Dimensionen des SK dem Bewußtsein zugänglich sind, und daß daher das SK nicht hinreichend durch bewußte Selbstbeschreibungen erfaßt werden kann, eine Ansicht, zu der auch zahlreiche Nichtpsychoanalytiker, z.B. Hilgard und Ziller, neigen. Diese Erkenntnis führt zu der Notwendigkeit, auch das unbewußte SK zu erschließen.

Dies geschieht meistens durch sogenannte projektive Verfahren. Diesen Verfahren liegt die Annahme zugrunde, daß die unbewußte Persönlichkeitsstruktur und die Motive eines Individuums durch die Reaktion auf bestimmte Stimuli (meist Situationen, in denen sich andere Menschen befinden) freigelegt werden. Projektiv, das von Projektion abgeleitet ist, bedeutet in diesem Zusammenhang, daß die eigenen Gefühle und Gedanken unbewußt einer anderen Person zugeschrieben werden. Innerhalb der psychologischen projektiven Diagnostik wird der Begriff Projektion nicht unbedingt in der Bedeutung eines Abwehrmechanismus, die Freud ihm gab, verwendet. Murray zeigte, daß Projektionsinhalte auch akzeptierbar und wünschenswert sein können (vgl. Arnold et al., 1976, Bd.II, S.846). Das unbewußte SK wird innerhalb dieser Verfahren durch eine außenstehende Person, die die Projektionen interpretiert, erschlossen.

Das Problem, das unbewußte SK empirisch zu erfassen, ergibt sich aus der Schwierigkeit, die vorliegenden Instrumente zu validieren: "Wenn man sagen will, daß eine bestimmte projektive Reaktion oder ein projektives Ergebnis dem Selbst gegenüber eine unbewußte Einstellung darstellt, muß man nicht nur beweisen, daß das Subjekt diese Einstellung hat, sondern auch, daß es zumindest bis zu einem gewissen Grad sich dieser Einstellung nicht bewußt ist" (Wyllie, 1974, S.249). Wyllie schlägt vor, dies durch Schlüsse aus Diskrepanzen zwischen (bewußten) Selbstbeschreibungen und (unbewußten) Projektionen zu erreichen, was aber bisher methodisch noch überhaupt nicht gelöst worden sei (vgl. Wyllie, 1974, S.249). Somit kann vorweg gesagt werden, daß die Meßinstrumente, die auf das unbewußte SK durch eine außenstehende Person schließen, wenig reliabel und nicht objektivierbar sind. Im folgenden werden drei projektive Instrumente im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Erfassung des SK betrachtet.

### 2.4.1 Thematischer Apperzeptionstest (TAT)

Dieser von Murray entwickelte Test besteht aus 31 schwarz-weißen, schemenhaften Bildtafeln, die dem Befragten vorgelegt werden. Dadurch sollen Phantasien angeregt werden,

die verdeckte und unbewußte Bereiche enthüllen. "Der Test basiert auf der wohlbekannten Tatsache, daß eine Person, die eine zweideutige soziale Situation interpretiert, wahrscheinlich die eigene Persönlichkeit ebenso preisgibt wie das Phänomen, dem sie sich zuwendet. In den Versuch verwickelt, das objektive Geschehen zu erklären, wird sie sich ihrer selbst unbefangen unbewußt" (Murray, 1938, S.531).

Die Aufgabe besteht darin, über jedes Bild (der Test hat z.T. andere Bilder für Jungen als für Mädchen) eine Geschichte zu erzählen. Wird der TAT zur Messung des SK eingesetzt, so wird impliziert, daß die den Bilderfiguren zugeschriebenen Eigenschaften den unbewußten Bereich des SK enthüllen. Problematisch ist, wie bereits erwähnt, ob die Projektionen tatsächlich unbewußter Natur sind.

#### 2.4.2 Der Rorschach-Test

Der Rorschach-Test besteht aus zehn Bildtafeln, die je ein symmetrisches Kleksbild enthalten. Die Versuchsperson wird zu jedem Bild gefragt: "Was könnte das sein?". Man nimmt an, daß die Äußerungen Rückschlüsse auf die Persönlichkeitsstruktur und -dynamik zulassen (vgl. Brickenkamp, 1975, S. 514 f.).

In Untersuchungen, in denen der Rorschach-Test zur Messung des unbewußten SK verwendet wurde, fand man Hinweise für die "Enthüllung" negativer SK-Aspekte, selbstkritischer, passiver SK etc.. Die Zusammenhänge geben allerdings keinen Hinweis darauf, ob die negativen Selbstbilder wirklich unbewußte Selbstbilder sind (vgl. Wylie, 1974, S. 257).

#### 2.4.3 Draw-a-Person (DAP)

Die Technik, die Versuchsperson sich selbst oder andere Menschen zeichnen zu lassen und daraus Rückschlüsse auf das SK zu ziehen, hat eine lange Geschichte. Es wird dabei unterstellt, daß aus der Art und Weise, wie das Individuum einen Menschen zeichnet, Rückschlüsse auf sein SK gewonnen werden können.

Wylie nennt drei Interpretationsrichtungen: (a) Man nimmt an, daß aus der Zeichnung Rückschlüsse auf die kognitive Wahrnehmung des eigenen Körpers gezogen werden können. (b) Die Zeichnung drückt die gefühlsmäßige Bewertung und die Reaktionen gegenüber dem eigenen Körper aus. (c) Die gezeichnete Figur enthält andere als körperliche Aspekte des SK, z.B. Selbstvertrauen, Selbstachtung etc.. Wylie bezeichnet derartige Interpretationen als "nebulös" (Wylie, 1974, S.262).

#### 2.4.4 Der Traum

Im Zusammenhang mit der Ermittlung unbewußter SK-Aspekte sei auch auf die Bedeutung des Traumes hingewiesen, der ja vor allem in der Jungschen Therapie und neuerdings auch in der psychologischen Forschung eine große Rolle spielt. Bei dem Versuch, Traum-inhalte experimentell zu analysieren, wurden vier Charakteristika des Traumes aufgezeigt: Was man träumt, w i e man träumt, die sequentielle Organisation und

die angemessene Ich-Reaktion des Träumenden. In bezug auf die Ich-Reaktionen während des Traumes ergab sich, daß sie "oft angemessen oder ausgezeichnet" während des Traumes waren und "ebenso hoch oder höher" als zu vergleichbaren fünf Minuten im wachen Zustand (Cohen, 1976, S.326).

Dies würde auf einen Zusammenhang zwischen bewußtem und unbewußtem SK hinweisen. Es wurden eindeutige Korrelationen zwischen Traumgehalten und meßbaren Wesensmerkmalen im wachen Zustand (z.B. Kreativität, Dominanz, Geschlechterorientierung etc.) festgestellt. Der Traum, der "die Konsistenz des gleichbleibenden Charakters des Unbewußten" darstellt (Cohen, 1976, S.331), enthüllt daher nach Ansicht dieses Forschers "viel über die wache Person" (ebd., S.332).

So wäre in der Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Traumgehalten eine weitere Möglichkeit gegeben, unbewußte SK-Inhalte zu erforschen und mittels dieser auf das bewußte SK zu schließen und auf den Zusammenhang zwischen bewußten und unbewußten SK-Elementen.

## 2.5 Selbstkonzeptforschung und der interaktionistische Standpunkt

SK-Forschung aus interaktionistischer Sicht wird durch die theoretische Auffassung begründet, daß das SK hauptsächlich aus der Bedeutungszumessung der Interaktion mit anderen entsteht. Weil die Erwartungen des anderen bei der Selbstbewertung stets mit einbezogen werden, können in den Selbstdarstellungen Verzerrungen, Entstellungen und unrealistische Angaben gemacht werden. Das SK kann daher nicht zuverlässig nur aus den Selbstbeschreibungen des Individuums erschlossen, sondern muß um die Beschreibungen von "significant others" ergänzt werden. Dies sind die Peer Group, die Eltern, die Lehrer. Das SK wird entweder als abhängige Variable operationalisiert (es entsteht als Folge einer bestimmten Umwelt) oder als intervenierende Variable (die Umwelt wird in bezug auf das eigene SK interpretiert, was im Verhalten sichtbar wird).

Die Meßinstrumente werden nun durch eine weitere Wortkategorie erweitert. Es werden nicht mehr ausschließlich Verben oder Adjektive verwendet, sondern auch Substantive, z.B. ich bin Vater, ein Therapeut, Deutscher. Die interaktionistische Forschung bezieht dadurch weitere Verhaltensbereiche mit ein: Die Rolle, das Verhältnis zu anderen, demographische Angaben etc.. Das SK zu definieren, ohne den Umweltzusammenhang, aus dem es entstanden ist, zu berücksichtigen, ist in interaktionistischer Sichtweise sinnlos. Häufig geht man auch so vor, daß aus einer bestimmten Umwelt auf ein bestimmtes SK geschlossen wird (vgl. hier, S.71 und S.119 f.).

Wylie bemerkt zu Recht, daß es sich hierbei eigentlich nicht mehr um Variablen des SK im engeren Sinne handelt, da ja das SK als das "Objekt der eigenen Erkenntnis und Bewertung" nur durch das Individuum selbst erkannt, dargestellt und bewertet werden könne. Allerdings ließen sich durch die Einführung zusätzlicher Variablen, die Wylie als "Nicht-Selbstkonzept-Variablen" bezeichnet, Verhaltensvorhersagen präziser formulieren (vgl. Wylie, 1974, S.1, 242, 314).

In der interaktionistischen SK-Forschung werden also zusätzlich zu den bisher beschriebenen Instrumenten noch weitere eingesetzt, um aus dem Vergleich zwischen den (subjektiven) Aussagen des Befragten und den (objektiven) Beobachtungen einer oder mehrerer anderer Personen ein realistischeres und aussagekräftigeres SK erfassen zu können.



## 2.5.1 Einsicht-Messungen

Einsicht in leichte Verzerrungen der eigenen Selbstdarstellungen wird beim "normalen" Menschen vorausgesetzt. Man weiß, daß man sich nicht so gibt, wie man eigentlich ist oder sein möchte. Den Grad der Einsicht kann man auf zwei Arten feststellen:

(1) Durch die Feststellung der Diskrepanz zwischen subjektiven und objektiven Daten. Die objektiven Daten stammen entweder von der Peer Group (soziometrische Methoden), vom Therapeuten (Anamnese, Diagnose) oder von den Eltern bzw. Lehrern (Befragung, Interview). Die objektiven und subjektiven Daten können dann auf zweierlei Arten ausgewertet werden: (a) Man stellt die Diskrepanz zwischen subjektiven und objektiven Aussagen fest und führt den Unterschied auf bestimmte Variablen, z.B. Anpassung, zurück. (b) Aufgrund der Unterschiede zwischen subjektiven und objektiven Angaben lassen sich Aussagen über Gruppen-SK machen, z.B. das SK Delinquenten, alter Menschen, depressiver Menschen etc. (vgl. Wylie, 1974, S.288 ff.).

(2) Durch entsprechende Angaben des Untersuchten selbst erschließt man die Einsicht in die Verzerrung der eigenen Angaben. Zu Punkt (2) soll im folgenden ein Beispiel gegeben werden. In einer Untersuchung instruierte Shultz die untersuchten Schüler, sich selbst so darzustellen, wie sie meinen, von anderen gesehen zu werden:

"Jungen unterscheiden sich in ihrer Popularität. Manche Jungen sind bei jedermann beliebt, während man andere einfach erträgt oder nicht leiden kann. Während du dich einstufst, stelle dir die Frage: Wie beliebt bin ich im Vergleich zu meinen Klassenkameraden?

Denke daran:

1. Vergleiche dich mit anderen Jungen deines Alters, die du kennst.
2. Das obere Ende der Linie soll die beliebtesten Jungen darstellen und das untere Ende die am wenigsten beliebten deines Alters.

Dann zeichne ein, wohin du meinst auf dieser Linie zu gehören"



(Shultz, 1965, S. 152)

Zum Vergleich in die eigene, schriftlich dargebotene Einsicht wird in der genannten Studie ein Interview mit jedem einzelnen Schüler durchgeführt. Es werden die zwei Bereiche privates SK (was denkst du, was für ein Mensch du bist) und soziales SK (wie sehen dich deine Familie, deine Freunde, deine Lehrer) befragt, und zwar im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der gemachten schriftlichen Angaben. Die Befragung erfolgte anhand einer dreistufigen Skala und zwar im Hinblick auf die Klarheit der gemachten Angaben, ihre persönliche Bedeutung und auf die vom Interviewer feststellbare Selbstachtung. Weiter wurde in dem Interview auf die Quelle der gemachten Angaben (Phantasie, konkrete Erfahrungen, Beobachtung anderer, Verallgemeinerung aus gemachter

Erfahrung), auf die Offenheit im Gespräch und schließlich auf die Art und Weise, wie der Befragte Erfahrungen macht, eingegangen (Nachdenken, Verbalisierung, Gefühle äußern etc.) (vgl. Shultz, 1965, S.140 ff.).

Außerdem werden in derartigen Untersuchungen meist noch Bezugspersonen, wie Eltern und Lehrer, befragt. Im o.g. Beispiel wurde ein Fragebogen an die Eltern geschickt, in dem sie ihre Ansichten über Disziplinschwierigkeiten und wie sie diese behandeln, kundtun sollten. Der Sinn der Elternbefragung war ein doppelter: Zunächst sollte der (vermutete) Zusammenhang zwischen der Selbstdarstellung vom Subjekt und dem Erziehungsstil der Eltern festgestellt werden und zum anderen die von Rogers formulierte Annahme, daß Kinder, die weniger stark von ihren Eltern geleitet werden, eher "eigene" klare Selbstwahrnehmungen entwickeln können (vgl. Shultz, 1965, S.62 f.).

Dieses Beispiel mag die Komplexität interaktionistischer SK-Forschung aufzeigen. In der o.g. Untersuchung wurde das SK sowohl als unabhängige Variable (privates SK), als abhängige Variable (soziales SK) als Folge gewisser Erziehungspraktiken und Gruppenzugehörigkeit in der Schule behandelt, um auf bestimmte SK-Bereiche schließen zu können, sowie als intervenierende Variable zwischen Erziehungsstil der Eltern (Stimulus) und Selbstdarstellung des Kindes (Response).

## 2.5.2 Soziometrische Messungen

Soziometrische Messungen werden in der SK-Forschung zum Vergleich der subjektiven Angaben eingesetzt. Eine soziometrische Technik besteht z.B. darin, daß jedes Gruppenmitglied jedes andere nach dessen Beliebtheit einstuft. Aus der Häufigkeit der erhaltenen Nennungen kann man die Popularität eines Gruppenmitglieds entnehmen. Oder man schließt aus den gegebenen Nennungen auf das Akzeptieren anderer (vgl. Moreno, 1967, S.191 ff.). Daraus lassen sich in Anlehnung an Rogers Schlüsse auf die Selbstakzeptierung ziehen, wie unter anderem von Zelen und Bonney empirisch belegt wurde.

In ihren Untersuchungen bestand ein hoher Zusammenhang zwischen der Selbstakzeptierung und dem Anerkanntwerden von der Peer Group, sowie zwischen der Akzeptierung anderer und dem Anerkanntwerden durch die Peer Group (vgl. Zelen, 1954, S.449; vgl. Bonney, 1946).

Da soziometrische Techniken allgemein recht bekannt sind, soll hier darauf verzichtet werden, diese ausführlich zu beschreiben.

## 2.6 Zusammenfassung

Die methodischen Probleme, das SK eines Menschen empirisch zu erfassen, lassen sich vor allem auf die Schwierigkeit zurückführen, das SK wissenschaftlich zu definieren und zu operationalisieren.

Die Meßinstrumente, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, unterscheiden sich danach, ob sie das bewußte oder das unbewußte oder das einsichtige SK erfassen. Im ersten Fall kann nur das Individuum Aussagen über sein SK machen: Es stellt sich dar, wie es ist (reales SK) und wie es sein möchte (ideales SK). Solche Selbstbeschreibungen können dadurch verzerrt sein, daß sie vielfach sozial erwünschte Angaben enthalten und auch dadurch, daß ein Mensch die eigenen positiven und negativen Qualitäten nicht mitzuteilen vermag.

Ist das SK unbewußt, so kann es nur von einem Außenstehenden erschlossen werden. Methodisch geht man so vor, daß der Versuchsperson Aufgaben gestellt werden, durch die sie Eigenschaften von sich selbst auf andere Personen oder Situationen projiziert, oder diese zeichnerisch darstellt oder vorgegebene Bilder interpretiert. Aufgrund der gemachten Äußerungen schließt der Forscher dann auf das SK der betreffenden Person. Hier ist zu fragen, ob solche Projektionen tatsächlich unbewußt sind, und in welchem Zusammenhang sie zu dem bewußten SK stehen.

Die Einsicht in das eigene SK setzt voraus, daß man sich selbst realistisch in der Beziehung und Abhängigkeit von zahlreichen Außeneinflüssen versteht und diese zu beurteilen vermag. Eine solch relativierende Selbsteinschätzung kann vom Subjekt selbst vorgenommen werden oder durch den Vergleich der eigenen Angaben mit den objektiven der Freunde, der Eltern etc. erfolgen. Dadurch wird das SK zwar "realistisch" erfaßt, das bedeutet aber nicht, daß derartige Ergebnisse einen größeren Prognosewert hätten, da individuelles Verhalten oft nicht nach objektiven, sondern nach subjektiven Maßstäben erfolgt, die für den Außenstehenden mitunter unrealistisch sind.

Im einzelnen versucht man durch die wissenschaftliche Erforschung des SK Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Welchen Einfluß haben Eltern, Freunde etc. auf die Entwicklung des SK? Entstehen durch bestimmte Erziehungs- und Sozialisationspraktiken bestimmte Arten von SK, z.B. das SK des Kibbutznik, des Amerikaners, des Professors? Welche Verhaltensweisen zeigen Menschen mit positiven bzw. negativen SK? Durch welche Eigenschaften kann man am ehesten auf die Struktur des SK schließen - durch Selbstachtung, Selbstakzeptierung? Wie sieht das SK eines psychopathischen, eines neurotischen Menschen aus, wie das von Jugendlichen, Delinquenten, alten Menschen? Wie verändert sich ein negatives oder gestörtes SK durch Beratung, Psychotherapie? Dies sind nur einige Fragen, denen auch in den folgenden Kapiteln nachgegangen wird und die zeigen, welche zentrale Bedeutung die SK-Forschung innerhalb der psychologischen, soziologischen und pädagogischen Fragestellung hat.

Empirisch abgesicherte Aussagen zur Bedeutung des SK sind daher grundlegend für alle wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Menschen befassen. An die SK-Forschung müssen die gleichen Anforderungen gestellt werden wie an die Methoden aller sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Diesem Anspruch kann das derzeit zur Verfügung stehende Instrumentarium der SK-Forschung nicht voll gerecht werden.

### 3. Dimensionen des Selbstkonzepts

In diesem Kapitel werden einige Eigenschaften des SK untersucht. In der Persönlichkeitspsychologie wird neuerdings zur Kennzeichnung von Eigenschaften der Begriff Dimension verwendet. Darunter versteht man "meßbare Größen", deren Ausprägungen auf vorgegebenen bipolaren Kontinuen quantifiziert werden (vgl. Arnold et al., 1976, Bd.1, S.389). Der Begriff Dimension ist also die Operationalisierung des traditionellen Begriffs Wesensmerkmal. Da in der Hauptsache eine Auseinandersetzung mit empirischen Ergebnissen zu Eigenschaften des SK versucht wird, schien es angebracht, den in der empirischen Forschung üblichen Terminus Dimension zu verwenden. Neben positiv - negativ werden die Dimensionen konsistent - spezifisch, real - ideal, sowie sozial - personal untersucht.

#### 3.1 Positives und negatives Selbstkonzept

Positiv wird definiert als "bejahend, wirklich bestimmt" (Wahrig, 1967, S.2763 und in der englischen Sprache als "having the mind set or settled, confident, assured" (Webster's New World Dictionary, 1964, S.1140)). Ein positives SK kann demnach einem Menschen zugeschrieben werden, der weiß, was er will, der sich akzeptiert, der seiner selbst sicher ist und sich günstig, d.h. positiv, bewertet.

Der Aspekt des positiven SK wird von vielen Autoren als der mit dem höchsten Prognosewert angesehen. Kann man bei einem Menschen ein positives SK feststellen, so werden daraus Charaktereigenschaften generalisiert, wie Stabilität, Durchsetzungsvermögen, Umgänglichkeit, Aufgeschlossenheit, aber auch Eitelkeit, Selbstüberheblichkeit, Stolz, übertriebene Selbstsicherheit. Der Mensch mit einem positiven SK ist - vereinfacht ausgedrückt - der autonome, von innen heraus geleitete Mensch, der mit einem negativen SK der abhängige, durch andere geleitete Mensch.

In der Literatur werden die Begriffe positives SK, Selbstachtung, Selbstakzeptierung, Selbstbewertung in etwa synonym gebraucht. Aus einer großen Anzahl von Untersuchungen sind besonders in den Arbeiten von William James, Alfred Adler, James Diggory, Stanley Coopersmith, Morris Rosenberg und Robert Ziller grundlegende Aussagen über die Bedeutung eines positiven SK gemacht worden.

Für James ist die Selbstachtung hauptsächlich das Resultat äußeren Erfolgs und Ansehens. Er prägte dafür die folgende Formel:

$$\text{Self-esteem} = \frac{\text{Success}}{\text{Pretentions}}$$

(vgl. James, 1901, Bd.1, S.310).

Die Selbstachtung kann demnach nur durch äußere Kriterien erhöht werden: Durch die Vergrößerung des Erfolgs oder durch die Verminderung des Dünkels.

James muß aber auch einräumen, daß die Selbstachtung eine von äußeren Erfolgen unabhängige Komponente hat. "Es gibt eine gewisse durchschnittliche Gefühlshaltung in bezug auf das Selbst, die jeder mit sich herumträgt und die unabhängig von objektiven Gründen den Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mitbestimmt (James, 1901, Bd.1, S.306).

Eine experimentelle Überprüfung dieser Behauptungen nahm James Diggory vor. Er kam aufgrund von zahlreichen Experimenten zu außerordentlich interessanten Aussagen über den Zusammenhang von Selbstachtung und Erfolg. Als theoretische Grundlage diente ihm neben der Jamesschen Erfolgsformel die ebenfalls pragmatistisch ausgerichtete Philosophie Stephen Peppers. In Anlehnung an dessen Wertetheorie prägte Diggory den Terminus "probability of success" (Diggory, 1966, S.VIII). Damit meint Diggory in etwa das folgende: Gelingt es einem Menschen, ein Ziel zu erreichen, so weiß er, daß er den richtigen Weg eingeschlagen hat. Erreicht er aber das gewünschte Ziel nicht, so kann der Mißerfolg aufgrund einer falschen Methode oder aufgrund eines falsch gesetzten Zieles eingetreten sein. Solche Bewertungsvorgänge über positive und negative Erfahrungen ermöglichen es jedem Menschen, seine eigene "Wahrscheinlichkeitsrate für Erfolg" bzw. Mißerfolg zu ermitteln. Sie variiert im allgemeinen nicht von Situation zu Situation, sondern ist ein relativ überdauerndes Merkmal eines Menschen, sie ist typisch für ihn. Menschen unterscheiden sich nach Diggory danach, ob sie ihre Wahrscheinlichkeit für Erfolg hoch oder niedrig einschätzen. Kennt man diese, so lassen sich ganz bestimmte Verhaltensweisen feststellen und vorhersagen (vgl. Diggory, 1966, S.VIII).

Diese Fähigkeit - die eigene Erfolgswahrscheinlichkeit zu erkennen - wird von Diggory dem SK zugeschrieben. Er definiert das SK nach seiner Funktion, die es für den Organismus ausübt, dessen Teil es aber auch ist. Das SK untersteht der Norm des evolutionistisch gesehenen Organismus: Das Verhalten ist zielgerichtet und wird nach Erfolg bzw. Mißerfolg bewertet. Das Selbst wird somit zum Instrument, und seine Funktionalität kann jederzeit empirisch überprüft werden (vgl. Diggory, 1966, S.416 f.).

Diggory ordnete seine Experimente so an, daß die Versuchspersonen bei den gestellten Aufgaben meistens Mißerfolg hatten. Dadurch konnte untersucht werden, ob Menschen mit einer hohen Selbstbewertung in Mißerfolgssituationen anders reagieren als Menschen mit einer niedrigen Mißerfolgsrate. Die wichtigsten Ergebnisse waren die folgenden:

Die Versuchspersonen mit einer hohen Selbstbewertungsrate gaben nach einem Mißerfolg nicht auf. Sie versuchten die Lösung mindestens noch einmal, und zwar mit Hilfe einer anderen Methode. Erst als auch weitere Anläufe erfolglos blieben, wurde die Erfolgswahrscheinlichkeit herabgesetzt. In den Gesprächen wurde - nachdem die Erfolgswahrscheinlichkeit herabgesetzt worden war - eine Zunahme von entmutigten Äußerungen über sich selbst festgestellt, z.B. auch die häufigere Erwähnung des eigenen Todes.

Der Grad für die gewählte Erfolgswahrscheinlichkeit konnte nicht aus dem objektiv meßbaren Erfolg abgeleitet werden. Er war das Ergebnis der individuellen Lerngeschichte, des subjektiv wahrgenommenen Erfolgs bzw. Mißerfolgs. So hatten körperlich behinderte Kinder, die in einer beschützenden Krankenhausatmosphäre lebten, eine weit höhere Selbstbewertungsrate als ihre im objektiven Vergleich gemessenen Erfolge zuließen (vgl. Diggory, 1966, S.423).

Menschen mit einer hohen Selbstbewertung schätzten sich höher ein, wenn sie allein, als wenn sie in einer Gruppe arbeiteten. Das umgekehrte galt für Menschen mit einer niedrigen Selbstbewertung. Die niedrigsten Selbstbewertungen wurden von depressiven Versuchspersonen (mindestens 20% niedriger als nichtdepressive Menschen) gemacht und von Personen, die ihre Zukunftsaussichten als trüb mit "nichts als Arbeit" bezeichneten. Menschen mit einer hohen Selbstbewertung schätzten sich vor Beginn einer Teamarbeit höher ein als Teammitglieder mit einer niedrigen Selbstschätzung. Während der Arbeit zeigten sie Gleichgültigkeit gegenüber dem Mißerfolg der anderen Teammitglieder. Auch sank ihre anfangs gezeigte hohe Selbstbewertung beträchtlich.

Die Versuchspersonen mit einer niedrigen Selbstbewertung reagierten ganz anders. Ihre Selbstbewertung erfuhr mit dem Erfolg des Gruppenmitglieds eine beachtliche Aufwertung, obwohl sie sich zu Beginn der Teamarbeit als niedrig eingestuft hatten. Wenn ein Mitglied ihres Teams erfolgreich war, dann begannen auch sie an den eigenen Erfolg zu glauben, und sie folgten dem Vorbild von nun an blind, auch wenn der Weg in den größten Mißerfolg führte (vgl. Diggory, 1966, S.428 f.).

Die Versuchspersonen mit einer hohen Selbstbewertung setzten zwar die eigenen Erwartungen etwas herab, sobald sie in einer Gruppe arbeiteten, sie waren aber in ihrer eigenen Selbsteinschätzung weitgehend unabhängig vom Schicksal der anderen.

Je niedriger die eigene Selbsteinschätzung war, umso weniger Anstrengung wurde in eine Aufgabe investiert. Bei einem Mißerfolg in einer Aufgabe, für die man sich eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit gegeben hatte, wurde die Erfolgsrate für weitere zu lösende Aufgaben um 60% reduziert (vgl. Diggory, 1966, S.420 f.).

Auf die pädagogischen Konsequenzen, die zumindest für den schulischen Bereich zutäglich sein dürften, soll hier kurz hingewiesen werden. Gerade in der Schule findet die Selbstbewertung sicherlich für die meisten Schüler nach dem Kriterium Erfolg/Mißerfolg statt. Ist ein Schüler erst einmal bei einer negativen Selbstbewertung angelangt, so hat er kaum noch eine Chance, einen Erfolg zu erzielen, da er den zweiten Anlauf zur Lösung seiner Aufgaben meist gar nicht versucht, sich weit weniger anstrengt, als er es könnte und auch in Aufgabenbereichen, in denen er ursprünglich keine Mißerfolge hatte, seine Erwartungen auf Erfolg drastisch reduziert. Seine Hoffnungen liegen - Diggorys Ergebnissen zufolge - eigentlich nur in der Gruppe, in der er eine Selbstaufwertung erfahren kann, indem er sich in hohem Maße mit den Erfolgen der Gruppe identifiziert. Darin liegt aber auch zugleich die große Gefahr: Man hält sich nicht für fähig, unabhängig von den anderen zu einer realistischen Selbstbewertung zu gelangen und hängt sich deshalb bedingungslos der Gruppenmeinung an, selbst zum Preis, von ihr manipuliert zu werden. Der Schüler mit einer hohen Selbstbewertung ist in seiner Selbsteinschätzung von der Gruppe weitgehend unabhängig, aber er vermag kaum an den Erfolgen und Mißerfolgen der anderen teilzunehmen.

In einer Befragung von 14-25jährigen männlichen Jugendlichen stellte Villmow-Feldkamp unter anderem fest, daß sich Strafgefangene von Jugendlichen, die keine Straftat begangen hatten, durch ein ausgeprägtes negatives Selbstbild unterschieden. Sie hielten sich für unbeliebter, weniger gewissenhaft und weniger dominant als die Versuchspersonen, die keine Straftat begangen hatten. Um festzustellen, ob die Selbstdarstellungen der Strafgefangenen weitgehend durch Stigmatisierungsprozesse zustande gekommen waren, d.h. durch die im Laufe ihrer Inhaftierung erfahrene negative Beurteilung,

bezog Villmow-Feldkamp eine dritte Gruppe von Jugendlichen mit in ihre Untersuchung ein. Dies waren junge Männer, die zugaben, kriminelle Taten begangen zu haben, die aber noch nicht mit dem Gesetz in Konflikt geraten waren. Da bei ihnen noch keine negative Beurteilung von außen eingetreten war, ließen ihre Selbstdarstellungen darauf schließen, ob negative Selbstbilder eher die Folge oder eher die Ursache von kriminellem Verhalten sind. Das Ergebnis ließ weder die eine noch die andere Folgerung zu. Die Jugendlichen, die zwar kriminelle Taten begangen hatten, aber noch nicht "entdeckt" worden waren, hatten ein Selbstbild, das zum Teil (wenig gewissenhaft) mit den Strafgefangenen übereinstimmte, zum Teil (dominant) mit der Gruppe ohne Straftaten, und zum Teil (Beliebtheit) von beiden abwich (vgl. Villmow-Feldkamp, 1976, S.58, 144 f., 159). Mit den Strafgefangenen fühlten sie sich voller Mißtrauen gegenüber ihrer Umwelt und sich selbst und versuchten, ihre Minderwertigkeit bei ihrer Peer Group zu kompensieren (vgl. Villmow-Feldkamp, 1976, S.160).

Horrocks und Jackson stellten einen hohen Zusammenhang zwischen Selbstachtung und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, fest. Sie unterscheiden zwischen einer Verantwortung, die nach innen gerichtet ist und einer äußeren Verantwortung. Die innere Verantwortung besteht darin, daß man gegen sich selbst verantwortlich handelt, zuverlässig und sich der eigenen Ziele bewußt wird. Die Verantwortung nach außen besteht in der Beziehung, die man mit anderen Menschen eingeht (vgl. Horrocks und Jackson, 1972, S.131 f.).

Maslow sieht eine doppelte Ausprägung der Selbstachtung. Sie ist entweder mit Stärke oder mit Macht gepaart. Ein Mensch mit einer hohen Selbstachtung, die mit innerer Sicherheit kombiniert ist, zeigt sich in einem freundlichen Gefühl des Selbstvertrauens. Menschen mit hoher Selbstachtung und geringem Sicherheitsgefühl verletzen und dominieren leicht, zeigen sich oft aggressiv und gehässig (vgl. Maslow, 1970, S.538 f.).

Stanley Coopersmith hat in einer zwischen 1959 und 1965 bei 10-12-jährigen Kindern durchgeführten Untersuchung die Bedeutung der Erziehung für ein positives SK festgestellt. Die Untersuchung bestand aus einem Interview, einer SK-Messung bei den Kindern anhand des Coopersmith Self-Esteem Inventory und einer Befragung der Mütter. Zum Vater wurden keine direkten Kontakte aufgenommen, seine Bedeutung für die Erziehung wurde im wesentlichen aus den Bemerkungen der Mütter bzw. der Kinder entnommen. Coopersmith faßt die Selbstachtung wesentlich weiter als z.B. James, Diggory und Adler. Für ihn ist Selbstachtung "die Bewertung, die das Individuum in bezug auf sich selbst vornimmt und gewöhnlich beibehält: Sie drückt eine Haltung der Zustimmung oder Ablehnung aus und gibt das Ausmaß an, in dem sich das Individuum als fähig, erfolgreich und wertvoll ansieht. Kurz gesagt, Selbstachtung ist ein persönliches Werturteil, das in den Einstellungen zum Ausdruck kommt, die das Individuum über sich selbst hat" (Coopersmith, 1967, S. 4 f.).

Die Elternhäuser, aus denen Kinder mit einer hohen Selbstachtung kamen, zeichnen sich durch drei gemeinsame Merkmale aus: Sie zeigten "elterliche Wärme, klar definierte Grenzen und respektvollen Umgang" (Coopersmith, 1967, S.VII). Ein pädagogisch bedeutungsvolles Ergebnis ist die Feststellung, "daß höhere Grade der Selbstachtung mit größeren Ansprüchen, festen Regeln und elterlicher Entscheidungskraft verbunden sind, und nicht mit einer spannungsfreien, permissiven und sonstwie idealisierten Umwelt" (Coopersmith, 1967, S.261).

Die am häufigsten beobachteten Dimensionen für eine positive Selbstbewertung waren Akzeptierung, die Möglichkeit, die eigenen Ansichten, auch wenn sie abweichend waren, auszudrücken und akademische Leistungen (vgl. Coopersmith, 1967, S.243). Allerdings verursachten Kinder mit hoher Selbstachtung ihren Eltern und anderen Autoritätspersonen weit mehr Arbeit und Unruhe als Kinder mit einer niedrigen Selbstachtung. Diese zeigten mehr Angstgefühle, mehr psychosomatische Erkrankungen, arbeiteten weniger effektiv, waren zerstörerisch und defensiv (vgl. Coopersmith, 1967, S.253).

Der Coopersmith-Studie war die von Morris Rosenberg vorausgegangen, der ebenfalls den Ursachen für die Entstehung eines positiven SK nachging. Rosenbergs Untersuchung unterscheidet sich aber in zwei wichtigen Punkten von der Untersuchung Coopersmiths. Er befragte nur die Jugendlichen (nicht deren Eltern) und verwendete nur ein Meßinstrument - die Guttman Skala (kein Interview) - zur Feststellung der Selbstachtung. Die Guttman Skala besteht aus zehn Statements, denen der Respondent auf einer sechsstufigen Skala zustimmen, bzw. die er ablehnen kann.

Durch dieses sehr einfache Verfahren konnte Rosenberg ein weit größeres Sample befragen als Coopersmith, und zwar untersuchte er etwa 5000 Jugendliche des Staates New York. Rosenberg unterschied die Familien nach sozialer Schicht und ethnischer Herkunft, eine Unterscheidung, die Coopersmith nicht getroffen hatte. In diesem Zusammenhang stellte er fest, daß der breitere soziale Kontext für die Selbsteinschätzung weit weniger relevant war, als man angenommen hatte. Jugendliche, die ein enges Verhältnis zu ihrem Vater hatten, hatten positivere Selbstkonzepte als Jugendliche, deren Verhältnis distanziert und unpersönlich war. Das soziale Prestige einer ethnischen oder religiösen Gruppe spielte keine Rolle für die Entstehung einer hohen bzw. niedrigen Selbstachtung. Entscheidend waren die in dieser Gruppe üblichen Familienbeziehungen. So waren Juden, die in der Prestigeskala einen niedrigen Rangplatz innehatten, besonders hoch in der Selbstachtung. Innerhalb der Familie zeigten vor allem Einzelkinder und Jungen hohe Selbsteinschätzungswerte (vgl. Rosenberg, 1965, S.80 ff.).

Der Zusammenhang zwischen Selbstakzeptierung und daraus resultierender Akzeptierung anderer, der vor allem von Rogers beobachtet wurde (vgl. hier, S.34), wurde von Richard Suinn näher untersucht. Er stellte fest, daß man nur die Eigenschaften anderer akzeptiert, die man bei sich selbst akzeptiert hat. Hier scheinen also Ähnlichkeiten eine große Bedeutung zu haben. So ist nach Suinn eine Frau mit ihrem Mann und ihren Kindern z.B. dann unzufrieden, wenn sie sich selbst nicht akzeptiert. Das Umgekehrte gilt natürlich auch. Die Unzufriedenheit innerhalb einer Beziehung hängt demnach vom Grad der wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen den eigenen nicht akzeptierten Charakterzügen und denen der Beziehungsperson(en) ab (vgl. Suinn, 1966, S. 502).

Ziller sieht in der Selbstachtung nur eine Komponente des SK (für Coopersmith und Rosenberg waren Selbstachtung und SK identisch). Für ihn ist die Selbstachtung die intervenierende Variable zwischen sozialem Stimulus und sozialem Response:

Sozialer Stimulus —————> Schemata für die Beziehungen —————> Sozialer Response  
zu anderen:

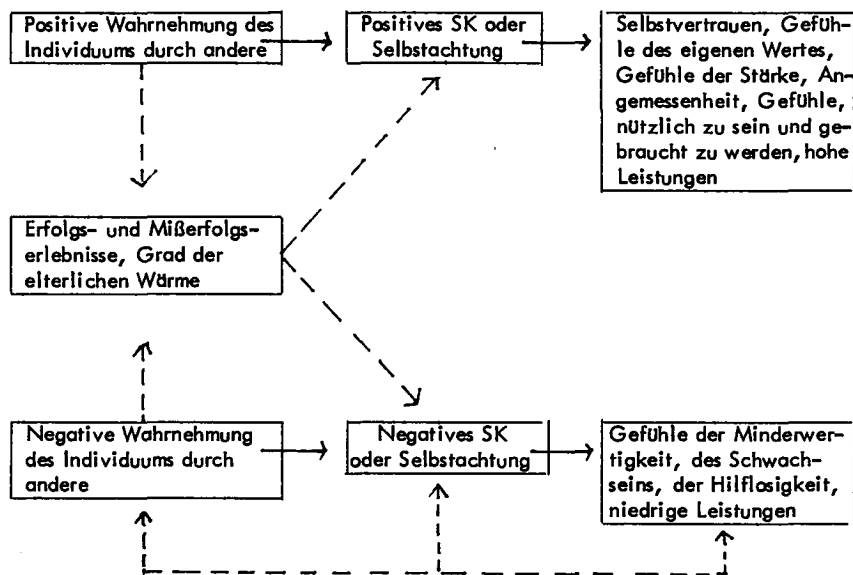
- |                      |                                      |
|----------------------|--------------------------------------|
| - Selbstachtung      | - Komplexität des SK                 |
| - Soziales Interesse | - Identifikation                     |
| - Marginalität       | - Majoritätenidentifikation          |
| - Selbstzentralität  | - Macht                              |
|                      | - Offenheit (vgl.hier, S.51 u. S.74) |

(Nach Ziller: The Social Self, S. 4)



Die Entstehung und die Bedeutung der Selbstachtung oder eines positiven bzw. negativen SK kann in der folgenden Darstellung gezeigt werden. Dabei zeigen die durchgezogenen Linien die zeitliche Folge, die gestrichelten die ständig stattfindende Wechselwirkung zwischen den einzelnen Bereichen.

Darstellung 5: Entstehung und Bedeutung eines positiven SK



(Nach: Taylor Johnson, 1974, S. 16)

Für die Entstehung eines positiven bzw. negativen SK sind der Grad der elterlichen Wärme, Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse maßgebend. Je nach deren Ausprägung entstehen eine positive bzw. eine negative Selbstwahrnehmung. Aus einem positiven SK resultieren Selbstvertrauen, Gefühle des eigenen Wertes, der Stärke, das Gefühl, nützlich zu sein und gebraucht zu werden, sowie hohe Leistungen. Bei Menschen mit einem negativen SK entstehen Gefühle der Minderwertigkeit, des Schwachseins, der Hilflosigkeit und schließlich niedrige Leistungen.

Außerdem resultieren aus einem positiven SK auch bessere Beziehungen zu anderen Menschen. "Die Menschen mögen sich aus einer Reihe von Gründen lieben oder hassen, grundlegend für die Gefühle, die wir anderen gegenüber haben, sind aber die Gefühle, die wir für uns selbst empfinden. Entsprechend unserer Selbstachtung sind wir geneigt, für andere nicht nur bestimmte Gefühle zu haben, sondern wir reagieren auch aus dieser Selbstachtung heraus akzeptierend oder ablehnend auf die Äußerungen der anderen" (Gergen, 1970, S. 65).

### 3.2 Konsistentes und spezifisches Selbstkonzept

Kommt in einem positiven bzw. negativen SK die Einstellung gegenüber sich selbst zum Ausdruck, so meinen konsistent und spezifisch die Stabilität bzw. Instabilität eines qualitativen SK-Merkmals. Es geht um die Frage, ob der mit einem mehr oder weniger gleichbleibenden SK ausgestattete Mensch in unterschiedlichen Situationen konsistent, d.h. ähnlich reagiert oder nicht. Jemand, der sich als ein ehrlicher Mensch versteht, wäre z.B. immer und überall ehrlich, um das von ihm gehaltene Selbstbild eines ehrlichen Menschen aufrecht erhalten zu können. Oder ist man nur dann ehrlich, wenn man beobachtet wird und wenn einem keine Nachteile daraus entstehen? Ist Ehrlichkeit also ein Wesensmerkmal bestimmter Menschen, oder müssen die Lebensumstände entsprechend beschaffen sein, damit alle Menschen ehrlich sein können und wollen?

Ein weiteres Beispiel mag die Problematik Konsistenz oder Spezifität noch unterstreichen. Jemand, der in beruflichen Fragen sehr kompetent ist – also ein positives berufliches SK hat – kann sich z.B. in zwischenmenschlichen Beziehungen recht negativ einstufen. Beeinflussen sich konträre Selbsteinstellungen gegenseitig, stehen sie zueinander in Konflikt, oder ist es ganz normal, daß jeder Mensch sowohl positive als auch negative Selbstbilder von sich hat?

Zum Problembereich Konsistenz oder Spezifität gibt es zahlreiche theoretische Abhandlungen und empirische Untersuchungen. Darin werden drei unterschiedliche Standpunkte vertreten:

- (1) Der Mensch verhält sich überwiegend konsistent, da er auf ein bestimmtes Lebensziel hin lebt (z.B. Lecky, Festinger).
- (2) Der Mensch reagiert von Situation zu Situation anders. Nur so kann er sich in einer komplexen Welt zurechtfinden (z.B. Gordon und Gergen; Goffman; Philipp).
- (3) Der Mensch verhält sich teilweise konsistent, teilweise spezifisch (z.B. Secord and Backman).

Der erste Standpunkt wurde ausführlich in dem 1945 erschienenen Buch "Self-Consistency" von Prescott Lecky diskutiert. Lecky ist der Auffassung, daß der menschliche Organismus zielorientiert handelt und in bezug auf die von ihm angestrebten Ziele konsistentes, d.h. gleichförmiges Verhalten zeigt. Der Mensch ist bemüht, die "gleiche Wertestruktur" aufrecht zu erhalten (Lecky, 1945, S. 3 f.).

Lecky meint, daß Autoren, die die Spezifität des SK verteidigen, sich dabei meistens auf die Untersuchungen von Hartshorne und May stützen, die im Jahre 1928 die folgenden Ergebnisse veröffentlichten. Sie stellten bei einem großen Sample von Schulkindern fest, daß Kinder, die lügen, nicht auch diejenigen waren, die betrogen. Daraus schlossen die Autoren, daß es sich bei Charaktermerkmalen nicht um Wesenszüge des Menschen handle, sondern um situationsspezifische Reaktionsweisen (vgl. Hartshorne and May, 1928, Vol. I, S. 379 ff.).

Hartshorne und May zogen die pädagogische Konsequenz, daß Eltern und Erzieher – da Charaktermerkmale situationsspezifisch sind – sich um Situationen bemühen müssen, in denen Kinder nicht zum Lügen und Betrügen angeregt werden. Dem hält Lecky entgegen, daß es kaum klar definierbare Situationen gebe, die für alle Kinder frei von Aufforderungen zum Lügen oder Betrügen seien.

Lecky weist auf eine andere Konsequenz hin, die sich ergibt, wenn man situationsspezifisches Verhalten annehmen wollte. "Es sei zugegeben, daß es Situationen gibt, für

die keine Reaktionsweise vorhanden ist; dann ist aber die Behauptung, daß ein Kind in einer bestimmten Situation nur ehrlich ist, weil es dazu erzogen wurde, nicht vollständig ohne die Annahme, daß es - sofern die Erziehung zur Ehrlichkeit fehlt - unehrlich ist. Unehrlichkeit ist dann ein spontan auftretendes Merkmal, das dann auftritt, wenn die Erziehung dies nicht verhindert. Dies würde aber bedeuten, daß Unehrlichkeit im Gegensatz zu Ehrlichkeit nicht spezifisch ist" (Lecky, 1945, S. 13 f.).

Verhalten an sich sei niemals konsistent, sondern könne immer nur im Hinblick auf ein konstantes *Z i e l* interpretiert werden. So lehnt Lecky den von den Pragmatisten formulierten Begriff der habits ab, womit stabile, individuelle Reaktionsmuster gemeint sind. "Habits do not exist" (ebd., S.7). Jeder Mensch beurteile die gleiche Situation anders, wenn er müde, hungrig, ausgeruht oder satt sei, ebenso anders aus einer optimistischen bzw. depressiven Stimmung heraus. Die unterschiedliche Beurteilung sei also nicht von einem äußeren Einfluß abhängig, sondern "von der Interpretation, die das Subjekt der Situation als Folge seiner persönlichen Erfahrungen und Lerngeschichte gibt" (ebd., S.10).

Leon Festinger untermauert die Konsistenz-These Leckys durch seine Theorie der kognitiven Dissonanz. Diese besagt, daß der Mensch immer konsistentes Verhalten anstrebt und daß jegliches Verhalten als das Bemühen gesehen werden muß, inkonsistentes Verhalten zu vermeiden. Anstelle der Begriffe Konsistenz/Inkonsistenz stehen bei Festinger die Begriffe Konsonanz/Dissonanz.

Dissonanz entsteht nach Festinger,

- wenn neue Ereignisse oder neue Informationen die bestehende Konsonanz zumindest vorübergehend unterbrechen,
- fast täglich, in allen Lebenssituationen, in denen Entscheidungen gefällt werden müssen; im Umgang mit anderen Menschen.

Dissonanz wird immer als unangenehm empfunden, daher ist sie eine Art motivierender Faktor, der dazu anspornt, die Konsonanz herzustellen. Menschen reduzieren nicht nur die Dissonanz, sondern sie meiden auch Informationen und Situationen, die eine Dissonanz möglicherweise erhöhen könnten (vgl. Festinger, 1976, S. 3 f.).

Mit Dissonanz bezeichnet Festinger das Spannungsverhältnis zwischen Erkenntnissen über die eigene Person und über äußere Ereignisse. Dissonanz ist immer ein subjektiver Zustand und nur subjektiv zu verstehen. Sie ist umso größer, je bedeutsamer die im Konflikt stehenden Kognitionen sind. Der Wunsch, den Zustand der Dissonanz in einen Zustand der Konsonanz umzuwandeln, ist von der Stärke der Dissonanz abhängig. Festinger nennt drei Methoden, die angewandt werden können, um eine bestehende Dissonanz zu reduzieren.

(1) Man ändert das Verhalten. Ein Mensch, der erkannt hat, wie gefährlich Rauchen für seine Gesundheit ist, hört auf zu rauchen.

(2) Man ändert ein Element der Umwelt. Der Raucher gesellt sich nur noch mit Leuten, die noch mehr rauchen als er, und die nie von der Gefährlichkeit des Rauchens sprechen.

(3) Man erweitert sein Wissen. Der Raucher sucht nach relevanter Literatur, die die Gefährlichkeit des Rauchens einschränkt, und übergibt Berichte, die sie hervorheben (vgl. Festinger, 1976, S. 18 f.).

Unter gewissen Umständen wird der Reduktion von Dissonanz allerdings Widerstand entgegengesetzt:

- Die Veränderung ist schmerzhaft und schließt einen Verlust ein. Der Raucher weiß, daß das Aufhören sehr unangenehm ist.
- Das gegenwärtige Verhalten ist bis auf die Dissonanzgefühle befriedigend. Der Raucher ist, solange er nicht an seine zukünftige Gesundheit denkt, zufrieden und glücklich.
- Eine Veränderung ist nicht möglich. Der Raucher weiß, daß er durch jahrelanges Rauchen so abhängig geworden ist, daß sein Leben ohne Rauchen inhaltslos wäre (vgl. Festinger, 1976, S. 24 f.).

Im Gegensatz dazu behaupten Gordon und Gergen: "The prevalent view that the normal behavior of individuals tends toward consistency is misconceived" (Gordon and Gergen, 1968, S.306). Sie kritisieren die Dissonanztheorie und führen an, daß die Experimente, die zu ihrer Formulierung führten, unter künstlichen Laborbedingungen vorgenommen worden seien. Sie sprechen von einer "Konsistenz-Ethik" der abendländischen Kultur, die mit Floskeln, wie "sich selbst treu sein", "man kann nur einem Herren dienen" etc. konsistente Wesenszüge im Menschen in einer unrealistischen Weise verstärke. Das Leben in der modernen Welt bedürfe vielmehr anpassungsfähiger Menschen, die sowohl dominierend als auch nachgiebig, ehrlich als auch mitunter unehrlich sein könnten. Außerdem sei es "natürlicher", den Menschen als ein Wesen mit sich widersprechenden Tendenzen anzusehen. Das Bemühen um konsistentes Verhalten, das vom Menschen gefordert würde, sei mit einem hohen Grad emotionaler Frustrationen verbunden, vor allem in der Adoleszenz (vgl. Gordon and Gergen, 1968, S.300 ff.).

Auch Erving Goffman vertritt diesen Standpunkt, den er in seinem Buch "Wir alle spielen Theater" anschaulich dargestellt hat. Nach Goffman präsentiert sich der Mensch vor anderen nicht, wie er ist, sondern wie er sein möchte, d.h. wie er von ihnen betrachtet werden möchte. "Er kann wünschen, daß jene viel von ihm halten oder daß sie glauben, er halte viel von ihnen, wünschen, daß sie seine wahre Meinung über ihn erfahren, oder daß sie darüber keinen klaren Eindruck gewinnen" (Goffman, 1969, S.7).

Das Verhalten muß der Rolle, die man gerade zu spielen wünscht, angepaßt werden und kann so von Augenblick zu Augenblick schwanken. Konsistent bleiben lediglich die Erwartungen, die die anderen aufgrund des einmal geprägten Images des Vaters, Liebhabers, Politikers, Verbrechers an einen Menschen stellen. Er besitzt einen großen Vorrat von Selbstkonzepten, die aufgrund verschiedenartiger Erwartungen an ihn entstanden sind. Je nach Situation wird ein bestimmtes Konzept "inszeniert" (Goffman, 1969, S.230), und zwar so, daß es möglichst glaubwürdig wirkt.

Filipp, die ebenfalls von situationsspezifischen Teilkonzepten ausgeht, kommt aufgrund einer empirischen Untersuchung zu den folgenden Ergebnissen:

- Das interne Selbstmodell ist nicht im Rogers'schen Sinne stabil, sondern es vermag "situative Merkmale" und "Erfordernisse flexibel zu gewichten und zu kombinieren".
  - Selbstbeurteilungen finden nicht unabhängig vom situativen Kontext statt.
  - Dem Menschen stehen zur Beurteilung zunächst mehrere Partialmodelle zur Verfügung, die erst allmählich zu einem einheitlichen Konzept integriert werden.
  - Die generelle Selbstbeschreibung (Ist-Lage) erfolgt durch den Kontext der Familie, die normative Selbstbeurteilung durch die Freunde.
- (vgl. Philipp, 1975, S. 180 ff.).

Secord und Backman, die konsistentes oder spezifisches Verhalten von dem jeweiligen Interaktionsprozeß abhängig machen, analysieren Interaktionen nach konsistenten

und nach spezifischen Verhaltensmöglichkeiten. Für konsistentes Verhalten stehen die folgenden sieben Möglichkeiten offen:

(1) Selektive Interaktion mit anderen. Man verkehrt am ehesten mit den Menschen, die ähnlich sind, so daß man die vertrauten Einstellungen beibehalten kann.

(2) Selektive Bewertung anderer. Man bewertet andere im Hinblick auf das eigene SK entweder positiver oder negativer. Man liebt den, der einen bewundert und lehnt den ab, von dem man sich bedroht fühlt.

(3) Selektiver Vergleich. Das Verhalten, das man beim anderen sehen möchte, wird ihm in erhöhtem Maße zugeschrieben, anderes Unangenehmes wird dafür ignoriert.

(4) Auslösen bestimmter Reaktionen, die mit dem eigenen SK übereinstimmen. Eine Frau mag sich absichtlich hilflos stellen, um von Männern dominiert zu werden.

(5) Falsche Wahrnehmung. Man nimmt den anderen so wahr, daß er zur Vorstellung, die man von sich selbst hat, paßt. Eine Frau, die sich für sehr attraktiv hält, ist davon überzeugt, daß alle Männer sich in sie verlieben würden, wenn sie dies nur zuließe.

(6) Selektiver Verhaltensvergleich. Man zeigt gegenüber anderen Menschen nur die Verhaltensweisen, die zu ihm passen, die er zu schätzen weiß.

(7) Falsche Interpretation des eigenen Verhaltens. Man rechtfertigt das eigene Verhalten, so daß es zu einem idealisierten SK paßt. Eine Mutter, die an ihrem Kind prügelnd ihre Aggressionen ausläßt, behauptet, sie habe dies zum Wohle des Kindes getan (vgl. Secord and Backman, 1961, S. 24 f.).

Gegen eine Konsistenz des SK können die folgenden Interaktionen beitragen.

(1) Das Verhalten des anderen wird als mit dem eigenen SK nicht übereinstimmend wahrgenommen.

(2) Ein Aspekt des eigenen SK stimmt nicht mit dem eigenen Verhalten überein, und man wird dafür kritisiert. Man hält sich z.B. für einen in finanziellen Dingen großzügigen Menschen, lehnt aber jedesmal ab, wenn man von den eigenen Kindern um Geld gebeten wird.

(3) Das eigene Verhalten ist inkongruent mit einer Komponente des SK und dem wahrgenommenen Verhalten des anderen. Eine Frau hat von sich die Vorstellung einer liebenden Frau, verhält sich aber meistens gereizt und kritisch gegenüber ihrem Mann. Ihr Mann hingegen beachtet die Beleidigungen nicht und tut so, als ob seine Frau stets liebevoll zu ihm wäre.

Im Konfliktfall bieten sich die folgenden Verhaltensweisen an:

- Das Verhalten und das bestehende SK werden beibehalten. Dies kann dadurch geschehen, daß man eine Interaktion mit dem anderen meidet, ihn abwertet etc. (Punkte (1) bis (7)).
  - Das SK wird geändert.
  - Das Verhalten wird geändert.
  - Das SK und das Verhalten werden geändert.
- (vgl. Secord and Backman, 1961, S. 26 f.).

Besonders im Therapieprozeß werden die Bestrebungen des Patienten deutlich gegenüber veränderten Lebenssituationen neue, d.h. spezifische Verhaltensweisen zu unter-

drücken. Gerade Neurotiker zeichnen sich dadurch aus, daß sie rigide und unflexibel gegenüber veränderten Umweltbedingungen reagieren. Alker berichtet, daß hochgradig defensive Menschen entweder konsistent gewagt oder konsistent konservativ handelten. Es spielte für sie keine Rolle, in welcher Art Lebenssituation sie sich befanden. Umgekehrt zeigten sich Menschen mit niedrigen Angstsymptomen und geringen Abwehrmechanismen in bezug auf die ihnen gestellten Aufgaben entsprechend der Aufgabe angemessen gewagt oder angemessen vorsichtig. Sie waren überlegt und entschieden aufgrund vernünftiger Argumente (vgl. Alker, 1976, S. 573 f.).

Rogers beobachtete bei seinen Klienten, daß solche Erfahrungen abgelehnt oder verdrängt wurden, die nicht kongruent mit dem SK waren. Sie bedrohten die gegenwärtige Struktur des SK. Ihre Ablehnung und Verdrängung beanspruchte so viel Kraft, daß die Klienten darunter litten, nicht wirklich selbst sein zu können. Erst in der angstfreien Atmosphäre des klientenzentrierten Gesprächs gelang die Herstellung der Konsistenz zwischen SK und Erfahrungen (vgl. Rogers, 1966, S. 474).

Ist Konsistenz nun das Kennzeichen des "normalen" oder des "neurotischen" Menschen? Die Frage kann in dieser Form nicht gestellt werden. Sieht man sich die Argumente der verschiedenen Autoren für oder gegen Konsistenz an, so sind die Standpunkte gar nicht unvereinbar. In jedem Fall steht die Aufrechterhaltung der Selbstachtung hinter einem bestimmten Verhalten. Ein Mensch, der sich bedroht fühlt, klammert sich an rigide Verhaltensweisen, einer, der seiner selbst sicher ist, kann es sich leisten, sich ohne Angst konsistent oder auch der Situation entsprechend spezifisch zu verhalten. Letztlich ist daher nicht entscheidend, ob konsistentes oder spezifisches Verhalten gezeigt wird, sondern ob durch das Verhalten die eigene Selbsttheorie oder das eigene Lebensziel aufrecht erhalten werden können.

### 3.3 Reales und ideales Selbstkonzept

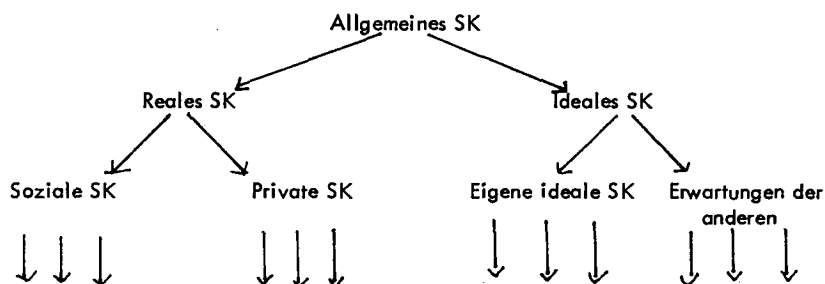
Obwohl wir uns als eine Person fühlen, tragen wir eine Reihe von Selbstbildern mit uns herum: Selbstbilder, die sich nie erfüllen lassen, auf die wir aber zustreben; Selbstbilder, die unserem wirklichen Verhalten entsprechen, auch wenn dies nicht immer realistisch gesehen wird und schließlich Selbstbilder, die wir den anderen schuldig zu sein glauben, die leider oft überhandnehmen.

Die überdauernde Vorstellung von uns selbst ist das Ergebnis dieser verschiedenen Bilder. Sie sind die Einzelstücke eines Puzzles, die zusammenzusetzen sich der SK-Forscher zur Aufgabe gemacht hat. Er unterscheidet zwischen realem SK – so wie man wirklich ist – und idealem SK – so wie man sein möchte. Je näher ideales und reales SK beieinander liegen, umso ausgewogener, zufriedener ist ein Mensch.

Zu dem Verhältnis von realem und idealem SK liegen zahlreiche theoretische Abhandlungen und Forschungsergebnisse vor, von denen hier einige referiert werden. Es sei auch auf Kapitel 2.3 verwiesen. Vielen empirischen Untersuchungen liegt das von Wylie ausgearbeitete Schema (s. Darstellung 6) zugrunde. Die Pfeile nach unten bedeuten, daß hier zu Forschungszwecken weitere Unterscheidungen vorgenommen werden können.

Was versteht man unter einem realen bzw. unter einem idealen SK? Das reale SK beinhaltet die physischen, psychischen, sozialen und motorischen Fähigkeiten. Es ist

## Darstellung 6: Die einzelnen SK-Bereiche



(Nach: Wylie, 1968, S. 741)

das, was wir zu einem bestimmten Zeitpunkt unseres Lebens sind, können, wissen. Für das Kind entwickeln sich die körperlichen Aspekte des Selbst zuerst, die nach Allport lebenslanglich der Anker für unser Selbstbewußtsein bleiben (vgl. hier, S.26). Die Entdeckungen am eigenen Körper, die Bewegungen, die Verwendung der Sinnesorgane – all dies sind normalerweise positive Erfahrungen. Auch was uns gehört – Allports vierte Stufe, die Ausdehnung des Selbst – ist ein wesentlicher Bestandteil des realen SK. Es sind für das Kind die Eltern, die Spielsachen, die Wohnung, die Nachbarschaft, kurz das "me" Jamescher Prägung: Es ist "die Summe all dessen, was er sein nennen kann, nicht nur sein Körper und seine psychischen Kräfte, sondern auch seine Kleider und sein Haus, seine Frau und seine Kinder, seine Vorfahren... All diese Dinge geben ihm die gleichen Gefühle. Wenn sie glänzen und zunehmen, triumphiert er; wenn sie nachlassen und verlorengehen, fühlt er sich niedergeschlagen" (James, 1901, Bd. 1, S.291).

Die sozialen Aspekte des realen SK gehören ebenso zu den frühesten, die gelehrt werden. Aus einer positiven Mutter-Kind-Beziehung gewinnt das Kind das "Urvertrauen" (Erikson) gegenüber der Welt und eine grundlegende Selbstachtung (Allport; vgl. hier, S.26). Auch lernt es sehr bald, wie es auf die anderen Menschen wirkt, ob sie ihm mit Zuversicht begegnen. Fühlt sich das Kind in den Augen der anderen minderwertig, so wird sein Selbstbild negativ verstärkt. Diese negative Verstärkung kann Angst auslösen, so daß – bleiben die als ablehnend wahrgenommenen Reaktionen der anderen bestehen – jede soziale Begegnung mit Angst erlebt wird.

Dadurch wird das Selbstbild verzerrt, es wird unrealistisch, d.h. es entspricht nicht mehr dem, was ein Mensch wirklich ist (vgl. Wylie, 1968, S. 745 f.).

Für Adler allerdings ist das Gefühl der Minderwertigkeit der Ansporn zu Aktivitäten, die diese ausgleichen. Fühlt sich ein Mensch minderwertig, ist er weniger als er sein möchte – besteht also eine große Diskrepanz zwischen realem und idealem SK, so bedeutet das in der Adlerschen Auffassung ein Ansporn, nach Vollkommenheit zu streben. "Der innere Drang von unten nach oben hört niemals auf" (Adler, in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 114).

Zwei Gründe werden für die Entstehung eines unrealistischen SK genannt. Wylie führt als ersten Grund die von McClelland und Sullivan formulierte Hypothese an, daß das SK sich vor der Sprache entwickle. Das bedeutet, daß das Kind angenehme und

unangenehme körperliche Gefühle lange Zeit nicht verbalisieren kann. Umgekehrt mag es die Haltungen der Menschen ihm gegenüber falsch interpretieren, wenn es einmal abgelehnt worden ist. Es kann meinen, daß alle Menschen es ablehnen, oder daß es ganz allgemein ein schlechter Mensch sei. Die Konzeptualisierungen, die im frühen Kindesalter nur durch sinnliche Wahrnehmungen erfolgen, können unexakt und unrealistisch sein (vgl. Wylie, 1968, S. 749).

Eine zweite Hypothese geht davon aus, daß der Erwerb eines realistischen SK ein so komplexer Vorgang ist, daß dies außerhalb der Fähigkeiten mancher Menschen liegt. Von Tiefenpsychologen wird argumentiert, daß der Wunsch nach Zustimmung und Liebe so groß ist, daß ein positives Selbstbild kreiert und beibehalten wird, auch wenn dies unrealistisch ist. Dies geschieht durch die verschiedensten Verdrängungs- und Abwehrmechanismen (vgl. hier, S.122).

Das ideale SK hat viele Definitionen und Beschreibungen erhalten. Es ist der "urteilende Gedanke" - das "I" - von James, das vor allem rückblickend die Integrität des Menschen konstatiert. Zwischen Kind, Jugendlichem und Erwachsenen, so verschieden diese Lebensphasen voneinander sein mögen, besteht insofern eine Einheit, als diese Phasen verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten desselben Menschen darstellen. Kindheit, Jugend und Erwachsensein sind immer nur in bezug auf einen Menschen integrativ, da sie in "angemessener" Weise ineinander übergehen und durch "die gleichen Erinnerungen" miteinander verbunden sind (James, 1901, Bd.1, S.372). Bei James handelt es sich eigentlich nicht um ein "ideales", sondern um ein personales SK. In Analogie zu dem Vergleich des geflickten Sockens (vgl. hier, S.46) ist der Mensch auch dann noch derselbe Mensch und kein anderer, wenn im Grunde genommen - sei es bei einer schweren Erkrankung oder im Alter - nur noch "ein paar lose Fäden" von ihm übriggeblieben sind.

Ganz anders ist das Freudsche Über-Ich beschaffen. Es ist das Ergebnis der Erziehung. Durch den Tadel und die Kritik der Eltern und die Identifikation mit ihnen lernt das Kind sich selbst kritisch zu beobachten. Es erhält einen Maßstab, anhand dessen es sein tatsächliches Verhalten mit dem von ihm erwarteten Verhalten vergleichen kann. Sind die Erwartungen, die die Eltern an das Kind stellen, unrealistisch hoch, so kann hier eine lebenslängliche Konfliktquelle geschaffen werden.

Auch Adlers ideales SK, hier "Persönlichkeitsideal" oder "fiktives Endziel" genannt, hat eine soziale Komponente, aber in einer anderen Weise als das Über-Ich von Freud. Ist das Über-Ich das Resultat einschränkender sozialer Kräfte, so ist das Persönlichkeitsideal "eine echte Schöpfung der Persönlichkeit" (Ansbacher und Ansbacher, 1975, S.107). Für Adler ist "das Seelenleben kein Sein, sondern ein Sollen" (Adler in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S.106); es ist also auf ein Lebensziel, ein soziales für Adler, ausgerichtet.

Das Persönlichkeitsideal wird für andere erkennbar, da es das Verhalten leitet. "Es wird sichtbar in der Haltung eines Menschen zu seinen Mitmenschen, zu seinem Beruf, zum anderen Geschlecht. So finden wir konkrete Teilziele, wie etwa das Ziel, als Mitglied der Gemeinschaft zu handeln oder sie zu beherrschen; Sicherheit und Triumph in der gewählten Laufbahn zu erlangen, sich dem anderen Geschlecht zu nähern oder es zu meiden. Wir können aus diesen speziellen Zielen immer schließen, welchen Sinn das Individuum aus seinem Dasein gefunden hat und wie es diesen Sinn zu realisieren beabsichtigt (Adler in: Ansbacher und Ansbacher, 1975, S. 107).



Die Persona bei Jung, die "Maske", die wir gegenüber der Welt tragen, enthält die bewußt formulierten und die unbewußt von anderen wichtigen Personen übernommenen Ideale (vgl. Munroe, 1955, S.558). Introvertierte Menschen, so Jung, identifizieren sich in einem so hohen Maße mit einer einzigen Person, daß sie in veränderten sozialen Situationen kein adäquates Verhaltensrepertoire besitzen oder umgekehrt alles Verhalten gegenüber anderen als eine "Maske", d.h. nicht als Teil ihres Selbst empfinden (vgl. ebd., S.559).

Karin Horney, eine Neopsychoanalytikerin, sieht das Selbst durch den stetigen Vorgang der Über- bzw. Unterbewertung bedroht. Der Neurotiker wird ständig von den Forderungen des idealen SK eingeschränkt und getrieben. Für ihn gibt es kaum noch Gelegenheit, sein wirkliches Selbst zu entfalten. Menschen werden deshalb neurotisch, weil Ideal und Realität so weit auseinanderliegen, daß beide sich gegenseitig nicht ergänzen, sondern spalten. Der Neurotiker ist für Horney der rigide, kompulsive Mensch, der ständig für seine Rechte kämpft, auch wenn sie nicht bedroht sind, und der ein gestörtes Verhältnis zur Realität hat. Der "normale" Mensch ist der Mensch mit einem realen SK, der Mensch, der sich in einer konstruktiven Weise selbst verwirklicht. Ihm dient ein "realistisches" ideales SK als Maßstab und als Ziel. Für Horney ist das reale SK, das sich auf die Fähigkeit bezieht, sich im alltäglichen Leben zurechtzufinden, eine in jedem Menschen vorhandene latente Kraft (vgl. Munroe, 1975, S.344 ff.).

Im Zusammenhang mit dem idealen SK muß auch das Gewissen genannt werden, dem in der Philosophie die Bedeutung von "Selbstbeurteilung" oder von "Selbstbeurteilung des eigenen Verhaltens" (Lexikon der Pädagogik, 2.Bd., S.137) zugeschrieben wird. Frankl bezeichnet das Gewissen "als die intuitive Fähigkeit, den einmaligen und einzigartigen Sinn, der in jeder Situation verborgen ist, aufzuspüren" (Frankl, 1966, S.56).

Gemäß der verschiedenartigen Bedeutung, die dem idealen SK zugeschrieben wird, wird auch seine Entstehung unterschiedlich dargestellt. Für James scheint es eine biologische Gegebenheit zu sein, daß in jedem Menschen urteilende Gedankenströme festzustellen sind, "die direkt verifizierbar" sind (James, 1901, Bd.1, S.401) und noch von keiner philosophischen Schule bezweifelt worden seien. Auch Adler scheint in dem Persönlichkeitsideal eine in allen Menschen vorhandene Anlage zu sehen, während das Freudsche Über-Ich als ein soziales Produkt nicht bei allen Menschen entsteht und eben nicht mehr ist als die anderen Strukturen der Persönlichkeit, das Es und das Ich. Für Frankl liegt das Menschliche in der Tatsache, daß der Mensch - jeder Mensch - mit einem Gewissen ausgestattet ist, das ihm den Sinn seines Lebens aufzuzeigen vermag, und zwar in jeder "konkreten" Situation (Frankl, 1966, S.273).

So kann man dem idealen SK in Verbindung mit dem realen SK die folgenden Funktionen zuschreiben:

- (1) Es bildet die Grundlage für eine Selbstbewertung.
- (2) Es vermag die verschiedenen Aspekte unseres Selbst zu integrieren.
- (3) Es hat sinngebende Funktionen.
- (4) Es ist Lebensziel.

Aus dieser gewichtigen Bedeutungszumessung ist das große Forschungsinteresse an der empirischen Überprüfung des Verhältnisses zwischen idealem und realem SK zu erklären.

Brophy ging in einer Untersuchung von der Hypothese aus, daß ein umgekehrtes Verhältnis zwischen einer hohen Diskrepanz von idealem und realem SK und einer allge-

meinen Lebenszufriedenheit bestehe. Er postulierte, daß die Zufriedenheit in einer relativ hohen Anpassung zum Ausdruck kommt und daß nur bei einer verhältnismäßig hohen Übereinstimmung beider Konzepte beide zufriedenstellend gelebt werden können. Brophy konnte seine Vermutungen empirisch bestätigen. Es ergaben sich hohe Korrelationen zwischen allgemeiner Zufriedenheit und geringer Diskrepanz zwischen realem und idealem SK (0,38,  $p = 0,001$ ) und zwischen Zufriedenheit im Beruf und realem und idealem SK (0,50,  $p = 0,001$ ). Er stellte weiter fest, daß das reale SK in einem engen Zusammenhang steht mit beruflicher Zufriedenheit, während eine hohe Übereinstimmung zwischen Rolle und idealem SK zu einer hohen allgemeinen Zufriedenheit führt (vgl. Brophy, 1959, S. 263 ff.).

Eine hohe Selbstzufriedenheit ist aber nicht nur abhängig von der relativen Übereinstimmung von idealem und realem SK, sondern ist auch eine altersabhängige Variable. Im Alter wird die Zufriedenheit weniger aus dem Verhältnis von realem zu idealem SK abgeleitet, sondern von einem hohen realen SK. Czaja kam in einer Längsschnittuntersuchung, in der er 20-75jährige Menschen untersuchte, zu dem Ergebnis, daß die Lebenszufriedenheit mit zunehmendem Alter nicht abnimmt, obwohl von vielen Menschen die Jugend generell als die glücklichste Lebensphase bezeichnet wird. Er fand bei älteren Menschen höhere Werte für das reale SK als bei jüngeren Menschen, bei diesen eine geringere Diskrepanz zwischen beiden. Bei den älteren Menschen leistete das reale SK einen höheren Beitrag zur Zufriedenheit, in der Jugend die niedrige Diskrepanz zwischen realem und idealem SK.

So lassen sich beide Arten der Zufriedenheit erklären. In der Jugend, wenn noch niedere reale und ideale SK-Werte vorliegen, bestehen auch geringe Diskrepanzen und generell eine höhere Lebenszufriedenheit. Man könnte sagen, daß die jugendliche Lebensfreude anspruchsloser und leichter zu erzielen ist als die älterer Menschen. Ältere Menschen, die meist auf berufliche und zwischenmenschliche Erfolge zurückschauen können, erzielen ihre Zufriedenheit aus der Höhe des realen SK, für sie zählt die Vergangenheit mehr als ein hohes Lebensziel, das wahrscheinlich doch außer Reichweite liegt (vgl. Czaja, 1975, S.81 ff.).

Das Ziel der meisten Therapien ist es, das Verhältnis von realem und idealem SK zu ändern. Während psychoanalytische und auch klientenzentrierte Therapeuten meist auf die Stärkung des realen SK abzielen, sucht die logotherapeutische Richtung, die von Frankl ausgeht, die Lebensproblematik über das Lebensziel, das ideale SK zu lösen, das allein dem Menschen einen Sinn verleiht. So sagt Frankl: "Nur in dem Maße, in dem wir uns ausliefern, in dem wir uns hingeben, in dem wir uns preisgeben an die Welt und an die Aufgaben und Forderungen, die von ihr her einstrahlen in unser Leben, nur in dem Maße, in dem es uns um die Welt da draußen und die Gegenstände geht, nicht aber um uns selbst oder um unsere eigenen Bedürfnisse, nur in dem Maße, in dem wir Aufgaben und Forderungen, Sinn erfüllen und Werte verwirklichen, erfüllen und verwirklichen wir auch uns selbst" (Frankl, 1959, S. 57 f.).

In der Erziehung wäre in jedem Fall zunächst ein realistisches SK anzustreben. Daß dies ein sehr schwieriges Unterfangen ist, mag die folgende Definition eines realistischen Selbstbildes zeigen. "Wir verstehen darunter zunächst ein Selbstbild, das jeden Zustand und alle Charakteristiken korrekt widerspiegelt, ebenso die Möglichkeiten und Fähigkeiten, die Vorzüge und die Grenzen unseres körperlichen und geistigen Selbst: Einerseits die unserer äußeren Erscheinung, unserer Anatomie und Physiologie; andererseits die unseres Ich, unserer bewußten und vorbewußten Gefühle und Gedanken, Wünsche

Impulse und Einstellungen; die unserer physischen und geistigen Fähigkeiten... ebenso wie unsere vorbewußten und bewußten Ideale und Werte ... die Wirksamkeit und Unwirksamkeit unserer selbstkritischen Funktionen" (Jacobson, 1964, S. 22 f.).

### 3.4 Soziales und personales Selbstkonzept

Wie alle in diesem Kapitel verwendeten Begriffe, mit denen Dimensionen des SK umschrieben worden sind, sind sozial und personal kein sich ausschließendes Gegensatzpaar, sondern Anfangs- bzw. Endpunkte eines Kontinuums. Meint man mit einem sozialen SK die Aspekte, die aus der Interaktion mit anderen resultieren oder dafür von Bedeutung sind, so umfaßt das personale SK den Menschen als "Einzelner und Vereinzelter" inmitten von anderen (Müller u. Halder (Hrsg.), 1974, S.203). Seine Persönlichkeit wird zwar aus der Welt heraus geprägt, sie bedeutet aber auch, daß er von dieser Prägung "frei und für sich" sein kann (Krings et al., 1973, S.1061).

Das soziale Selbst ist das "looking-glass" Cooleys (Cooley, 1964, S.184), der Spiegel, in dem man sich durch die Augen der anderen sieht. Es ist nach James die Anerkennung, die man von den anderen bekommt, daher hat jeder "so viele soziale Selbstse wie Individuen, die ihn erkennen ... und Gruppen von Menschen, deren Meinung ihn interessiert" (James, 1901, Bd.1, S.293 f.).

Das soziale Selbst entsteht durch die Beziehungen mit anderen Menschen. Als "physiologische Frühgeburt" (Portmann) kann das Kind nur durch die soziale Gruppe zum Menschen werden, ohne sie wäre es hilflos und verloren. Es sollte aber durch die soziale Gruppe nicht festgelegt, sondern auch befähigt werden, sich mitunter gegen sie und für etwas anderes zu entscheiden, sich eigenen Zielen und Aufgaben zuzuwenden. "Mensch-sein bedeutet nicht nur Anders-sein, sondern auch Anders-können" (Frankl, 1966, S.94). Das personale Selbst ist daher mehr als das Ergebnis sozialer Interaktion, es ist ein aktiv im Konflikt und in der Auseinandersetzung erworbenes Bild von der eigenen Fähigkeit und der eigenen Begrenzung. Im personalen Selbst drückt sich Verantwortung aus, die der Mensch gegenüber sich selbst und gegenüber anderen zu übernehmen bereit ist.

Es ist ein Selbst, das sich bewertet und kritisiert. Hilgard weist in diesem Zusammenhang auf die Schuldgefühle hin, die solche Selbstbewertung begleiten können. "Sich schuldig zu fühlen, bedeutet eine Auffassung vom Selbst, das sowohl das Gute als auch das Schlechte wählen kann" (Hilgard, 1949, S.376). Daraus ergeben sich Konsequenzen, die oft schwer zu ertragen sind und die Angstgefühle hervorrufen. Es ist nicht leicht zuzugeben, daß man versagt hat, daß man die falsche Wahl getroffen hat. Um das Selbst zu schützen, treten Abwehrmechanismen ins Spiel: Man leugnet Impulse, Eigenschaften, Erinnerungen, oder man entstellt sie, daß man sich nicht mehr für sie verantwortlich fühlen muß (vgl. Hilgard, 1949, S.376). Neben Schuldgefühlen, die dann entstehen, wenn man glaubt, etwas Falsches getan zu haben, ist die Scham ein weiterer Aspekt des personalen Selbst. Weiß man im Zusammenhang mit Schuld immer, was man getan hat und was man tun mußte, um wieder gut zu machen, so ist Scham ein ganz anderes Gefühl. "Scham ist die Erfahrung, ein grundsätzlich schlechter Mensch zu sein. Nichts was man getan hat, ist falsch und nichts, was man tun kann, wird dies wieder gut machen. Es ist eine totale Erfahrung, die eine Mitteilung durch Worte nicht gestattet" (Kaufman, 1974, S. 569).

Scham kann dann resultieren, wenn man sich einem anderen Menschen öffnet, von ihm Verständnis erwartet und sich anstatt von ihm akzeptiert und verstanden zu fühlen, bloßgestellt wird. Man empfindet nicht Ärger, wie bei Schuldgefühlen, sondern ist hilflos und unsicher, die verbindende "Brücke" zwischen zwei Menschen ist zerstört. Scham entsteht immer dann, wenn ein wichtiges Bedürfnis keinen Ausdruck finden kann: Ein Kind möchte z.B. sofort, wenn die Mutter nach Hause kommt, von einem Erlebnis berichten, aber die Mutter vertröstet es auf später, da sie im Augenblick müde sei. Außerdem macht sie ihm vielleicht Vorwürfe, daß es immer nur an sich selbst denke und nie an die Müdigkeit der Mutter. Häufen sich solche Erlebnisse, so werden emotionale Bande zwischen dem Kind und seiner Mutter zerstört, und das Kind unterläßt es vermutlich in Zukunft, sich mitzuteilen, oder tut dies nur in der ständigen Angst, wieder bloßgestellt zu werden. Scham zu empfinden, bedeutet, daß man das "Anders-sein" nicht als etwas empfindet, das zu schätzen ist, sondern daß man das Anderssein als minderwertig interpretiert. Es gibt vermeintlich nur einen Weg aus einer solchen Not: Sich um Perfektion zu bemühen, was aber letztlich nur ein vergebliches Streben darstellt, da ja Scham nicht wie Schuld von sich aus wieder gut gemacht werden kann. Nur wenn ein anderer Mensch ausgreift, um die zwischenmenschliche "Brücke" wieder aufzurichten, läßt sich Scham transzendieren (vgl. Kaufman, 1974, S.570 f.).

Sowohl bei Schuld- als auch bei Schamgefühlen ist das verlorengelassene, was Laing die "ontologische Sicherheit" nennt (Laing, 1968, S.415), ohne die man im zwischenmenschlichen Zusammenleben nicht ausgreifen und auch nicht empfangen kann. Man sieht an diesem Beispiel, wie eng soziales und personales Selbst zusammenhängen.

Das "autonome Selbst" David Riesmans, das einen anderen Aspekt des personalen Selbst bezeichnet, besitzt in hohem Maße "ontologische Sicherheit", es fühlt sich frei und doch an die anderen gebunden.

In der Einleitung zu einer späteren Auflage des Buches "The lonely crowd" vertieft Riesman sein Konzept des autonomen Menschen (Riesman, 1968, S.445-461). Durch eine soziologische Analyse des Bevölkerungswachstums charakterisiert Riesman den Typus des innengeleiteten Menschen - der seine Verhaltensmaßstäbe aus den internalisierten Werten der Eltern erhält - und den Typus des außergeleiteten Menschen - der von außen, d.h. durch Medien und vor allem durch die Peer Group - gesteuert wird. Beide, der innen- und der außergeleitete Mensch sind nicht autonom, da bei beiden das Verhalten durch von außen gesetzte Maßstäbe geregelt wird. Autonomie bezeichnet "innere Einstellungen" und impliziert "ein Selbst, das nicht ausschließlich das Vermächtnis vorhergegangener sozialer Interaktionen ist" (Riesman, 1968, S. 446).

Riesman distanziert sich hier ausdrücklich von der Position Meads, nach der das Soziale das Objektive ist, aus dem, d.h. in Interaktion mit dem sich das subjektive Selbst erst herausbildet (vgl. Mead, 1968, S.25). Der autonome Mensch Riesmans ist bereits bei der Geburt so ausgestattet, daß er nicht vollständig den Umständen ausgeliefert ist. Er entwickelt Kräfte, aufgrund derer er insgesamt die Normen seiner Gesellschaft akzeptiert, aber auch frei ist zu wählen, ob er sich konform oder nicht konform verhalten soll. Autonomie hat insofern eine moralische Bedeutung, weil sie "das Ausmaß der menschlichen Möglichkeiten" zeigt (Riesman, 1968, S.448). Das Individuum vermag mehr, als die Gesellschaft von ihm verlangt" (ebd., S. 454), aber

am ehesten ist das in einer Gesellschaft, deren Bevölkerungswachstum im Sinken ist, möglich. Riesman ist der Ansicht, daß gerade in einer solchen Bevölkerungsstruktur – sie ist gekennzeichnet durch Arbeitsteilung, genügend Freizeit, die Kenntnis anderer Kulturen – die Möglichkeit besteht, daß relativ viele Menschen autonom, d.h. in gewisser Weise unabhängig von den Erwartungen anderer werden können. Der autonome Mensch ist daher kein Held, sondern "ist von seinem Wesen her zur Freiheit fähig, ob er diese ausübt oder nicht, ob er seine offene Auflehnung wählt oder meidet" (Riesman, 1968, S.457). Riesman verweist auf Galilei, der zwar für seine Entdeckung ein gewisses Maß an Freiheit benötigte, der aber im weiteren Verlauf einen unheroischen Kurs einschlug. Der autonome Mensch ist der Fragende, der die bestehenden Umstände hinterfragt. Er ist in einem erhöhten Maße selbstbewußt und kennt die eigenen Grenzen und Fähigkeiten.

Zu fragen und in Frage zu stellen, ist auch ein Charakteristikum des Verantwortlichseins, das Frankl als "Wesensgrund der menschlichen Existenz" bezeichnet (Frankl, 1966, S.39). Für Frankl wird jeder Mensch dadurch zu einem personalen Wesen, daß er nach dem Sinn seines Lebens fragt. Die Frage nach dem Sinn ist die "eigentlich menschliche Frage" (ebd.). Krank wird der Mensch dann, wenn er seinem Sinnstreben nicht folgen kann. Sinn ist nichts Objektives, Allgemeines, sondern ein ganz auf den einzelnen Menschen und auf eine einzelne Situation bezogene Entscheidung. Sinn ist in diesem Zusammenhang keine religiöse, metaphysische Kategorie, sondern eine ganz konkrete Lebensaufgabe, die von Augenblick zu Augenblick bewältigt werden muß. Hat man den Sinn, d.h. die Herausforderung einer Situation erkannt, so mag man sich verantwortlich dafür fühlen, die erkannte Lebensaufgabe in Angriff zu nehmen, oder man möchte sich ihr am liebsten entziehen. Verantwortung ist daher immer eine bewußte Entscheidung und enthält eine "furchtbare" und eine "herrliche" Komponente (ebd., S.48). Sie ist furchtbar, da jede Entscheidung nicht zu ändernden Konsequenzen hat und sie ist herrlich, weil sie das Gefühl des aktiven Eingreifens in die eigene Zukunft ermöglicht.

Die von Frankl grundlegende Logotherapie (der Mensch wird als ein geistiges Wesen gesehen) besteht dementsprechend darin, daß der Therapeut dem Patienten dazu verhilft, den Sinn seines täglichen Tuns zu entdecken und ihn so zu einem verantwortlichen Menschen zu machen. Therapie ist für Frankl nicht, das eigene Selbst zu finden, sondern das Selbst in der Hinwendung zu einer Lebensaufgabe zu überwinden. Es muß zu diesem therapeutischen Modell kritisch angemerkt werden, daß psychische Probleme, die sehr stark gefühlsbetont sind, nicht einfach durch einen Appell an die Verantwortungsbereitschaft des Menschen vergeistigt werden können. Frankl hat sich zu Recht gegen den kausal interpretierten Menschen Freuds gewandt, aber der Mensch ist auch nicht nur final ausgerichtet. Bei Frankl scheinen der biologische und vor allem der soziale Aspekt des Menschen unterbewertet zu sein. Denn sich selbst an eine Aufgabe verlieren zu können, ist nicht die Voraussetzung für ein gesundes physisches und soziales Selbst, sondern eher die Folge.

Zur Überprüfung personaler Charakteristika des SK haben Turner und Gordon die folgenden Operationalisierungen ausgearbeitet. Sie unterscheiden vier Ausprägungen der Selbstkonzeptionen.

- (1) Die Art der Interaktion mit anderen Menschen. Sie kann
  - flüchtig
  - zielgerichtet

- aufgabenorientiert
- identitätsorientiert sein.
- (2) Die Art der Interpretation von Selbstwahrnehmungen
  - nach der offen dargelegten Bedeutung
  - empathisch, d.h. einfühlsam
  - interpretierend (vgl. Turner, 1968, S. 101 f.).
- (3) Die Zeit, in der das Selbst beschrieben wird
  - Vergangenheit
  - Gegenwart
  - Zukunft.
- (4) Sinngaben des Selbst
  - Der Sinn für Ziele und Selbstbestimmung
  - Der Sinn der Einheit, d.h. der persönlichen Integration
  - Der Sinn der Kompetenz
  - Der Sinn des moralischen Wertes (vgl. Gordon, 1968, S.93 ff.).

### 3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden vier Dimensionen des SK untersucht, und zwar die Dimensionspaare positives und negatives SK, konsistentes und spezifisches SK, reales und ideales SK, sowie soziales und personales SK.

Mit positiv bzw. negativ meint man die Einstellungen, die man gegenüber sich selbst hat. Sie drücken sich aus in einer hohen bzw. niedrigen Selbstachtung. Menschen mit einer hohen Selbstachtung stellten hohe Erwartungen an sich, muteten sich mehr zu und gaben nach einem Mißerfolg nicht so schnell auf. Menschen mit einer niedrigen Selbstachtung schätzten ihre Erfolgswahrscheinlichkeit niedrig ein und reduzierten sie mit jedem Mißerfolg drastisch. Im Gegensatz zum Menschen mit einem positiven SK identifizierten sie sich sehr stark mit der Gruppe und deren Erfolg bzw. Mißerfolg. Es wurde gezeigt, daß eine hohe Selbstachtung in der Kindheit grundgelegt wird, und zwar korrelierten "elterliche Wärme", "klar definierte Grenzen" und "respektvoller Umgang" am höchsten mit einem positiven SK der Kinder.

Ist das SK konsistent, oder wandelt es sich je nach Lebenslage oder Laune? Diese Frage wird mit einiger Vehemenz von verschiedenen Theoretikern diskutiert. Eine klare Antwort konnte nicht gefunden werden, da der Begriff "Konsistenz" nicht einheitlich verwendet wird. Meinen die einen konsistentes Verhalten, beziehen sich andere auf die konsistente Verfolgung eines Lebensziels, das natürlich sowohl durch konsistentes als auch situationsspezifisches Verhalten angestrebt werden muß. Die Problematik Konsistenz oder Spezifität drückt letztlich das Bestreben des Menschen aus, seine Selbstachtung zu erhalten.

Das reale SK ist das, was wir zu einem bestimmten Zeitpunkt können, wissen, das was wir wirklich sind. Es unterscheidet sich von dem idealen SK, das als eine Art Orientierungspunkt zur Bewertung vergangenen Verhaltens und zur Ausrichtung zukünftigen Verhaltens dient. Problematisch erweisen sich hohe Diskrepanzen zwischen realem und idealem SK, die in der Therapie auszugleichen sind. Generell sind solche Diskrepanzen personenspezifisch und abhängig von der erhaltenen Erziehung, sie

sind aber auch altersspezifisch: In der Jugend wird die Lebenszufriedenheit mehr aus dem idealen SK abgeleitet, im Alter mehr aus dem realen. Das Ziel, ein realistisches SK zu erwerben, ist eine Aufgabe, die sich für viele Menschen als zu schwierig erweist.

#### 4. Bedeutung des Selbstkonzepts

In diesem Kapitel wird die Bedeutung des SK bei der Selbstfindung, der Selbstaktualisierung, der Selbstentfremdung, beim Selbstkonflikt und bei der Selbstkontrolle diskutiert. Bedeutet die Selbstfindung eine Überprüfung des SK in und an der Realität, so ist der Mensch, der sich selbst aktualisiert, von einer solchen Überprüfung seines SK weitgehend unabhängig. Er weiß, wer er ist, was er kann, wo seine Grenzen sind. Er bereitet sich nicht auf das Leben vor, sondern er lebt. Genau das Gegenteil kann man beim selbstentfremdeten Menschen feststellen. Er hat das Gefühl, die Kontrolle über sein Leben verloren zu haben und schwankt zwischen Selbstüberforderung und Passivität. Im Konflikt muß das Selbstbild geändert, modifiziert werden. In welcher Weise ein Mensch einem Konflikt begegnet, hängt wesentlich von der individuellen Lerngeschichte ab. In der Selbstkontrolle, einer Technik der Verhaltenstherapie, lernt das Individuum, durch innere Selbststeuerungsvorgänge Konflikte konstruktiv zu begegnen.

##### 4.1 Selbstfindung

Sich selbst zu finden, erfordert nach Persons zweierlei: Man muß sich der kulturellen und sozialen Aspekte einer Gesellschaft, in der man lebt, bewußt werden, um sich dann den eigenen Standort innerhalb dieser Gesellschaft festlegen zu können (vgl. Parsons, 1968, S.12). Selbstfindung ist für Parsons also kein nach innen gerichteter Selbstentdeckungsvorgang, sondern ein bewußtes Sich-Zuordnen zu einer kulturellen Gemeinschaft. Zuordnen kann man aber nur etwas, was man bereits kennt. Selbstfindung ist daher eigentlich Selbst-Preisgabe.

In dieser Arbeit wird anstelle von Identität vorwiegend der Begriff Selbstfindung gewählt, weil er das Prozeßhafte des Vorgangs eher ausdrückt, und weil er denselben Wortstamm hat wie das Wort SK, von dem er abgegrenzt werden soll. Inhaltlich ist zwar in etwa das gleiche gemeint, obwohl in der Literatur der Identitätsbegriff keineswegs einheitlich verwendet wird. Darauf weist vor allem Neubauer hin. Er macht den Versuch, die Vielzahl der Definitionen nach vier Gesichtspunkten zu ordnen:

- Identität als Rollenverständnis (z.B. McCall and Simmons)
- Identität als Gefühl (z.B. Erikson)
- Identität als "die einzigartige Kombination von identifizierbaren Eigenschaften eines Individuums" (z.B. Goffman)
- Identität als Leistung in der Interaktion (z.B. Krappmann) (vgl. Neubauer, 1976, S.102 f.).



Eine weitere Unklarheit tritt dadurch auf, daß Identität mitunter mit dem Selbst oder dem SK gleichgesetzt wird, z.B. in der Übersetzung von Meads "Mind, Self and Society" zu "Geist, Identität und Gesellschaft" (Hervorhebung d. Verf.).

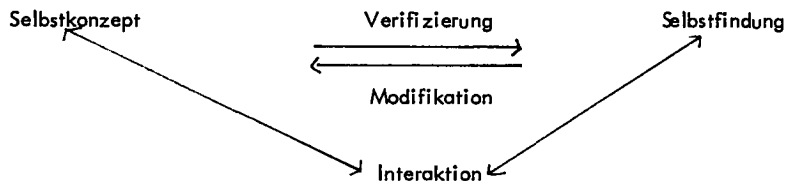
SK und Selbstfindung sind keine Synonyme. Das SK als die Vorstellung des eigenen psychischen, physischen und geistigen Wesens ist die Grundlage, aus der heraus die Zuordnung in das größere soziale und kulturelle System erst stattfinden kann. Zwar sind auch bei der Entstehung des SK wesentlich soziale Bezüge beteiligt: Zunächst ist es die Mutter oder eine andere Bezugsperson, durch die man ein SK aufbaut, bald werden die weitere Familie, die Nachbarschaft, die Freunde, die Schulgemeinschaft etc. in den Selbstprozeß mit einbezogen. Das SK, das man aus diesen Bezügen von sich selbst gewonnen hat, bleibt aber weitgehend – zumindest bis zum Jugendalter – ein privates Selbstbild, das überzeichnet oder verzerrt sein mag, je nach Art und Qualität der stattgefundenen Interaktionen. Es ist eine Hypothese, die man von sich selbst aufgestellt hat (vgl. Horrocks and Jackson, 1972, S.60).

Vorwiegend in der Adoleszenz, aber auch während des gesamten Erwachsenenlebens wird und muß die Hypothese, die man von sich selbst hat, preisgegeben, d.h. in der Wirklichkeit überprüft werden. "Vorher" – in der Kindheit – "akzeptierte man, was man fand, ohne es zu hinterfragen, auch hatte man keinen Grund es zu verteidigen" (Horrocks and Jackson, 1972, S.64). Das ändert sich im Jugendalter, wenn die einzelnen Selbstzuschreibungen zu einem inneren Wertesystem werden, das sich öffentlich zu bewähren hat.

Auf diesen zentralen Aspekt der Selbstfindung weisen nicht nur die Rollentheoretiker Horrocks and Jackson, sowie Krappmann (1975) in seiner aus dem Symbolischen Interaktionismus abgeleitete Identitätstheorie hin, sondern auch der Psychoanalytiker Erikson, der sagt, daß das Wesentliche der Identitätsbildung der Prozeß sei, "sich selbst identifizieren zu lassen" (Erikson, 1966, S.81; Hervorhebung d.Verf.).

Selbstfindung ist also die Bewährungsprobe für das in der Kindheit und Jugend aufgebaute SK. Es ist eine "an Kommunikation und gemeinsamem Handeln zu erbringende Leistung" (Krappmann, 1975, S.8). Das Individuum muß offenlegen, wer es ist. Dies geschieht in der Interpretation der Erwartungen der anderen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation. So besteht die Identität in der Fähigkeit, eine Balance zu finden" (Krappmann 1975, S.9).

Ein realistisches SK ist also die Voraussetzung dafür, daß es sich im alltäglichen Leben bewähren kann, und ein positives SK ist notwendig, um es wagen zu können, sich vor anderen "identifizieren zu lassen". Versuche der Identitäts- oder Selbstfindung wirken daher modifizierend oder verstärkend auf das SK zurück. Man könnte den Prozeß folgendermaßen darstellen:



Selbstfindung als Prozeß ist so einerseits abhängig von der Art des SK und andererseits von der Art der Interaktion, die auf beide verstärkend oder modifizierend wirkt.

Nach Parsons tritt bei der Selbstfindung ein handelndes Individuum in ein System von Handelnden ein. Die Teilnahme an dem größeren System kann nur stattfinden, wenn das Individuum sich nicht nur als Subjekt mit eigenen Zielen und Wünschen, sondern auch als Objekt mit vorhersagbaren Eigenschaften zu erkennen gibt. Den subjektiven und objektiven Pol zu integrieren, ist die Aufgabe der Selbstfindung (vgl. Parsons, 1968, S.14).

Es kann deshalb nicht verwundern, daß gerade in einer pluralen Gesellschaft wie der unseren, in der sich das Individuum nicht nur in einem, sondern in einer Pluralität von Systemen finden bzw. verlieren muß, der Prozeß der Selbstfindung zum zentralen Lebensgeschehen wird. Von interaktionistischer Seite wird die Fähigkeit zur Flexibilität als besonders bedeutsam herausgestellt. Das Individuum besitzt eine Reihe "vorläufiger und daher revidierbarer" (Krappmann, 1975, S.68) Selbstbilder, die es in der Kommunikation mit anderen darstellt, abgrenzt und notfalls abwandelt, sofern die Möglichkeit einer positiven Balance für die eigene Position besteht. Wichtig ist dabei die Verarbeitung "vergänger Selbstinterpretationen" und eine stetige Bemühung um die Darstellung der gegenwärtigen Position. Durch die Integration vergangener mit gegenwärtigen Selbstbildern in der Interaktion entsteht eine Kontinuität in der Identität, die sich rückblickend als Biographie eines Individuums interpretieren läßt (vgl. Krappmann, 1975, S. 49 ff.).

Diesem interaktionistischen Identitätsmodell stehen sogenannte stabile Identitätsmodelle gegenüber. Bei der Annahme einer stabilen Identität (z.B. Parsons) geht man davon aus, daß Identität dem Individuum einen festzugeordneten Platz in einem System gewährt. Es leitet seine Identität z.B. aus der Rolle, aus bestimmten hervorragenden Merkmalen oder aus einem idealisierten Selbstbild ab. Auch der psychoanalytische Ansatz, in dem das Ich zur stabilen Persönlichkeitsstruktur wird, ist in gewissem Sinne eine Theorie der stabilen Identität.

Gegenüber dem interaktionistischen Ansatz ist kritisch anzumerken, daß die ständige Aufforderung zur Neu- und Umbewertung eine ungeheuer anspruchsvolle Leistung ist, die höchstens in den besten Lebensjahren geleistet werden kann. Die Erfordernis einer ständigen Neudefinierung des eigenen Selbstwertes setzt auch eine außerordentliche verständnisvolle Umwelt voraus, da andernfalls die notwendige positive Balance in einer großen Zahl von Lebensumständen nicht gelingen kann. Man denke z.B. an einen vormals im Sport sehr engagierten Menschen, der durch einen Verkehrsunfall zum Krüppel wurde. Er wird - wenn er realistisch ist - sehr schnell feststellen, daß seine Identität in der Interaktion mit seinen Sportkollegen nur noch die Verzweiflung gestattet. Oder man stelle sich einen geschiedenen Menschen vor, der seine Identität jahrelang aus der soeben zerbrochenen Beziehung ableitete. Oder man denke an den alternden Menschen, dessen aktuelle Selbstbilder keinen Vergleich im interaktionistischen Denken mehr gestatten.

Sind Menschen in Krisensituationen daher zu einem Identitätsverlust verurteilt? Daß nicht alle verkrüppelten, alternden und einsamen Menschen in Verzweiflung enden, läßt den Schluß zu, daß die Interaktion nicht die einzige und vielleicht nicht die entscheidende Komponente des Selbstfindungsprozesses sein kann. Im ersten Kapitel wurde wiederholt die Zielgerichtetheit des Selbst angesprochen, das von der ständigen Selbst-

bewertung mit den anderen mit fortschreitendem Lebensalter unabhängiger wird.

Ein positives SK ist daher zwar die Voraussetzung für den Selbstfindungsvorgang, es kann aber die nach außen gerichteten Bewertungsprozesse steuern und relativieren. Bei Jung geschieht der Selbstwerdungs Vorgang durch Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis, was das Gegenteil der durch Interaktion gewonnenen Fremderkenntnis ist. Hier ist die Selbstwerdung ein "subjektiver Zustand", der durch die Annahme seiner selbst den Menschen für die weitere Welt der Objekte öffnet. Sich selbst akzeptieren – nicht akzeptiert werden – bedeutet zugleich frei werden von "persönlichen Wünschen, Befürchtungen, Hoffnungen" und frei werden für verantwortungsvolle Beziehungen mit der Welt (Jung, 1972, S.70).

An die Stelle der Erkenntnis durch andere tritt die Selbsterkenntnis, eine Fähigkeit, die bei den meisten Menschen unserer Tage verkümmert ist. "Mangel an Selbsterkenntnis", sagt Hector, der Wegbereiter für Seminare der Selbsterkenntnis an Hochschulen und Universitäten, "pflügt zu mitmenschlichen Verschätzungen und zu Unfrieden zu führen, im Alltag, in der Geschichte und auch in der Wissenschaft" (Hector, 1972-78, Schriften I, S.3). Denn nur durch Selbsterkenntnis findet man Selbstvertrauen und Sicherheit, aus der heraus auch "Bescheidenheit und freiwilliger Verzicht" (ebd., S. 11 u. 22) – zwei selten genannte pädagogische Kategorien der Selbstfindung – möglich werden.

Selbstfindung ist daher auch eine Einschränkung, eine Beschränkung. Das Ich wird nicht nur erhöht und gefestigt, es wird vor allem auch begrenzt. Dies ist eine Leistung, die nicht im Jugendalter erbracht werden kann, dem Zeitpunkt, der gewöhnlich für die Identitätsfindung gesetzt wird. Neben Jung weist auch Maslow darauf hin. "Zumindest in unserer Kultur haben Jugendliche noch keine Identität erreicht... sie haben noch nicht genug Erfahrungen gemacht, um perfektionistische Illusionen abzustreifen und realistisch zu werden, ... sie haben noch nicht genug über das Böse in sich selbst und in anderen gelernt, um leidenschaftlich sein zu können ... noch haben sie gewöhnlich Courage, um unpopulär sein zu können ..." (Maslow, 1970, S.XX).

Die eigentliche Selbstfindung beginnt für Maslow erst dort, wo eine hohe Unabhängigkeit von äußeren Faktoren besteht, wo das eigene Selbst nicht ständig in der Interaktion neu definiert werden muß (vgl. Maslow, 1970, S.162). Diese Art der Identität nennt Maslow Selbst-Aktualisierung, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

Selbstfindung ist vor allem ein Wagnis. Sich selbst zu akzeptieren, so wie man ist, ist für die meisten Menschen schier unmöglich. Noch schwieriger ist es sicherlich, das, was man selbst nicht akzeptieren kann, preiszugeben, vor anderen zu offenbaren. Daher sind Krisen bei der Selbstfindung so zahlreich und verständlich. Die Überwindung der Krisen geschieht – weil das Wagnis der Selbstpreisgabe ein großes Selbstvertrauen voraussetzt – nur selten in der Interaktion.

In diesem Zusammenhang sei auf die Untersuchungen von Marcia (1966), sowie Toder und Marcia (1973) hingewiesen, die feststellten, daß Identitätskonfusion auf ein Fehlen eines von anderen unabhängigen Bezugsrahmens zurückzuführen war. Mit anderen Worten: Gerade jene Jugendlichen, die in stetiger Interaktion mit ihren Altersgenossen standen, hatten die größten Schwierigkeiten, eine eigene Identität aufzubauen. Diesen Untersuchungen zufolge hatten nur jene Versuchspersonen eine Identität erreicht, die entweder einen eigenen Bezugsrahmen entwickelt (ein positives SK) oder die die Werte ihrer Eltern internalisiert hatten (vgl. auch Naudascher, 1978, S.124 f.).

So kann abschließend zur Bedeutung des SK für die Selbstfindung festgehalten werden: Selbstfindung ist ein Prozeß, in dem das Individuum versucht, sich selbst – so wie es sich selbst versteht – gegenüber anderen abzugrenzen, indem es sich bemüht, von anderen in seiner Individualität anerkannt und respektiert zu werden. Es grenzt sich aber nicht nur ab, sondern es sucht auch nach einem Standort und nach Verantwortung innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft. Dieser Standort kann sich von Situation zu Situation, durch äußere oder innere Faktoren bedingt, ändern. Um sich abgrenzen und an andere verlieren zu können, ist aber eine Kenntnis und eine Erfahrung dessen, wer und was man ist, erforderlich. Ein solches Wissen um sich selbst drückt sich im SK aus und wird vom ersten Lebenstag an erfahren, zunächst in der beschützenden Atmosphäre der Familie, deren Kreis sich bald um Freunde, Nachbarn, Schule erweitert. Bis zum Jugendalter bleibt es weitgehend eine private Hypothese. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, das Wissen um sich selbst zu offenbaren, drückt die Grundhaltung bei der Selbstfindung aus, die in der Jugend beginnt und lebenslanglich andauern kann. In interaktionistischer Sicht ist ein zentrales Merkmal der Identität, daß sie jederzeit und unaufhörlich preisgegeben, getestet, modifiziert wird, ja werden muß. In psychoanalytischer Sicht sollte sich das Bewußtsein von der eigenen Bedeutung bis zum Jugendalter so gefestigt haben, daß man es wagen kann, sich von anderen beurteilen zu lassen. Konnte in der Kindheit und Jugend kein positives SK aufgebaut werden, so scheinen spätere Interaktionen dieses Defizit nur schwer ausgleichen zu können.

## 4.2 Selbstaktualisierung

Menschen, die sich selbst "aktualisieren", sind Menschen, die als "sicher und ohne Angst, akzeptiert, geliebt und liebend, respektierbar und respektiert" geschildert werden (Maslow, 1970, S.150). Es sind also Menschen, denen es gelungen ist, ihre Identität zu finden, zu werden, was sie sind: Eine kleine Gruppe privilegierter "normaler" Menschen. Als Maslow seine Untersuchung zur Beschreibung sogenannten normalen Verhaltens konzipierte, mußte er zu seiner Überraschung feststellen, daß von 3000 ausgewählten Universitätsstudenten nur einer (1) für seine Untersuchung in Frage kam (vgl. Maslow, 1970, S.150). Er wandte sich dann Menschen mittleren Alters zu, die er allerdings nur "indirekt" untersuchen konnte, da sie bei einer direkten Befragung "verlegen und starr wurden, über die Untersuchung lachten oder die Beziehung abbrachen" (ebd., S.151).

Diese Details wurden deshalb erwähnt, weil sie im Zusammenhang mit dem unter 4.1 Gesagten wiederum darauf hindeuten, daß eine Identität zu haben und diese auch bereitwillig jederzeit zu kommunizieren, nicht unbedingt korrelieren müssen.

Maslow hat den Begriff der Selbstaktualisierung von Goldstein übernommen, dem er auch sein Buch "Toward a Psychology of Being" widmete. Goldstein bezeichnet das Bestreben des Organismus zur Selbstaktualisierung als eine primäre Tendenz, die durch die Bewältigung des Konflikts mit den entgegengesetzten Kräften der Umwelt erreicht wird. "Ein Organismus ist normal und gesund, wenn seine Tendenz zur Selbstaktualisierung von innen kommt und wenn er die Störung, die durch seinen Zusammenprall mit der Welt nicht aus Angst, sondern aus Freude, um mit der Welt ins Reine zu kommen, behebt" (Goldstein, 1947, S.112).

Hier liegt ein evolutionistisch gesehenes Menschenbild zugrunde, dem sich auch Rogers verpflichtet fühlt (vgl. hier, S.30 f.). Der sich selbstaktualisierende Mensch hat den Konflikt mit der Umwelt in der Weise gelöst, daß er seine Fähigkeiten und Möglichkeiten voll entfalten kann. Das Verhältnis von Selbstverwirklichung und Beanspruchung ist hier ausgewogen, ein Zustand, der nicht ohne Mühe und Versagen erreicht wurde. Sich selbstaktualisierende Menschen haben das Gefühl, ihre Identität mit relativer Freiheit leben und auch gestalten zu können. Um es noch einmal zu sagen, es gibt deren wenige, und die wenigen erreichen diesen Zustand meist erst in der Mitte des Lebens.

Durch die Betrachtung der Charakteristika sich selbstaktualisierender Menschen können die Begriffe positives und realistisches SK inhaltlich präzisiert werden, und es läßt sich die Frage erörtern, welche Einflüsse, welche Lebensumstände oder besondere Dispositionen dazu führen, daß sich Menschen selbstaktualisieren.

Maslow stellt eine Bedürfnishierarchie auf und unterscheidet zwischen niedrigeren und höheren Bedürfnissen (Selbstaktualisierungs-Bedürfnissen), wobei die Befriedigung der höheren Bedürfnisse unter anderem

- eher aufgeschoben werden kann,
- größere Gesundheit, Langlebigkeit, weniger Krankheit, besseren Schlaf etc. zur Folge hat;
- subjektiv befriedigendere Ergebnisse zeigt, z.B. tiefes Glück und ein reiches inneres Leben;
- nur unter bestimmten Voraussetzungen erfolgen kann: Vitale niedrigere Bedürfnisse müssen zuvor erfüllt sein, die äußeren Lebensumstände müssen wohlwollend sein;
- bei sich selbstaktualisierenden Menschen vor den niederen erfolgt; Menschen, die zwischen beiden wählen müssen, befriedigen eher die höheren und verzichten auf die niedrigen Bedürfnisse;
- zu größerem Individualismus führt.

(Vgl. Maslow, 1970, S. 97 ff.).

Die Selbstaktualisierung nimmt in der Bedürfnishierarchie die oberste Stelle ein, es ist ein Bedürfnis, das den Menschen vom Tier unterscheidet (vgl. ebd., S.98). Das Bedürfnis nach Selbstachtung steht für Maslow eine Stufe niedriger. Da in Maslows Hierarchie die niedrigeren Bedürfnisse zumindest teilweise befriedigt sein müssen, ehe das Individuum sich der Befriedigung der höheren Bedürfnisse zuwendet, muß ein gewisses Maß an Selbstachtung vorausgesetzt werden, ehe eine Selbstaktualisierung möglich ist. Ersetzt man Selbstachtung durch positives SK und Selbstaktualisierung durch Selbstfindung, so kann der unter 4.1 aufgestellte Zusammenhang – ein positives SK ist die Voraussetzung für die Selbstfindung – durch die Aussagen Maslows noch einmal unterstrichen werden.

Die Bedürfnishierarchie sieht wie folgt aus:

Bedürfnis nach Selbstaktualisierung  
 Bedürfnis nach Selbstachtung  
 Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe  
 Bedürfnis nach Sicherheit  
 Physiologische Bedürfnisse

(vgl. ebd., S.38 f.).

Menschen, bei denen Maslow in erhöhtem Maße die Befriedigung von Selbstaktualisierungsbedürfnissen fand - "the full use and exploitation of talents, capacities, potentialities" (vgl. Maslow, 1970, S.150) - zeichneten sich durch die folgenden Charakteristika aus: Sie waren relativ frei von erdrückenden Schuldgefühlen, von hemmender Scham und von extremer Angst. Sie waren in der Lage, sich selbst mit allen Fehlern und Nachteilen zu akzeptieren, dies geschah nicht aus Gleichgültigkeit, sondern als etwas Selbstverständliches, so wie man sich nicht darüber beklagt, daß das Wasser naß und ein Stein hart ist. Diese Menschen sahen die menschliche Natur realistisch, so wie sie ist und nicht so, wie sie sein sollte. Selbstaktualisierende Menschen akzeptierten die Bedürfnisse aller Niveaus als selbstverständlich, bei sich selbst und auch bei anderen. Sie waren weniger defensiv, rollenhaft und hatten es weniger nötig, andere zu beeindrucken. Sie hatten weniger Schuldgefühle über die eigenen körperlichen Bedürfnisse und mehr über ihre Unzulänglichkeiten im zwischenmenschlichen Bereich, z.B. darüber, daß man andere verletzt, daß man Vorurteile hatte, daß man eifersüchtig war etc..

Sich selbstaktualisierende Menschen waren relativ spontan, ihr Verhalten war einfach und natürlich (Zur Messung der Selbstaktualisierung vgl. hier, S.83, Personal Orientation Inventory.). Sie verhielten sich meistens konform, konnten sich aber auch über gesellschaftliche Konventionen hinwegsetzen, wenn sie sie als hemmend empfanden - ähnlich wie der von Riesman geschilderte autonome Mensch (vgl. hier, S.107 ff.). Ihr Hauptbestreben galt nicht der eigenen Bedürfnisbefriedigung, sondern einem Leben, das über Bedürfnisse hinausgriff. Sie bereiteten sich nicht auf das Leben vor, sondern sie lebten.

Ihr Interesse galt mehr den Problemen anderer als den eigenen Problemen. Sie waren nur selten über sich selbst besorgt, denn sie hatten wichtige Aufgaben im Leben zu erfüllen, denen sie sich verpflichtet fühlten. Sie hatten eine breite universelle Wertbasis, so daß es angenehm war, mit ihnen zusammenzuarbeiten. Sie unterschieden sich von anderen Menschen dadurch, daß sie mehr Einsamkeit und Privatheit benötigten als diese, ja daß sie diese geradezu bevorzugten. Sie waren ruhig und überlegen und bewahrten ihre Würde auch dann, wenn die Lebensumstände unwürdig waren. Sie waren aktiv, verantwortlich, diszipliniert, unabhängig von anderen. Sie erhielten ihre Befriedigung nicht "von der wirklichen Welt, oder anderen Menschen oder der Kultur" (Maslow, 1970, S.162), sondern sie waren weitgehend unabhängig von diesen geworden. Daher war es für sie viel leichter, Schicksalsschläge und Lebenskrisen zu überwinden. Herausragend war ihre Dankbarkeit für das, was sie im Leben erfahren durften. Ihre Freundschaften waren gering an Zahl, weil tief, und sie investierten viel Zeit für die wenigen zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Maslow, 1970, S.155 ff.).

Diese Aufzählung von herausragenden Eigenschaften mag hier genügen. Die Liste ist ausreichend, um zu zeigen, daß eine Selbstfindung im Sinne der Selbstaktualisierung ein Prozeß ist, in dem das Individuum sich mehr und mehr von der Abhängigkeit der anderen löst. Die Notwendigkeit situationsspezifischer SK weicht einer Freiheit, auf solche zu verzichten. Das bedeutet allerdings nicht, daß das Individuum über solch situationsspezifische Konzepte nicht verfügt und nicht verfügen mußte. Es besitzt sie und kann sie nach Bedarf verwenden oder auch nicht. Ein sich selbstaktualisierender Mensch ist unabhängig geworden von der Notwendigkeit, seine eigene Identität immer wieder vor anderen darzustellen, Interpretieren und bestätigen lassen zu müssen. Er kennt sich

selbst, akzeptiert sich in einer realistischen Weise und weiß, daß er viele Fehler hat. Mit anderen Worten, ein Mensch, der sich selbst aktualisiert, ist nicht mehr damit beschäftigt, tagaus, tagein über sich selbst nachzudenken, sondern ist frei für die Bedürfnisse anderer. Maslows Versuchspersonen schilderten die Höhepunkte ihres Lebens als Erfahrungen, in denen sie sich selbst vergaßen und transzendierten. Sie konnten dies, nicht weil sie in heroischer Selbstbeherrschung auf alle niedrigeren Bedürfnisse verzichteten, sondern weil diese in sehr hohem Maße zu einem früheren Zeitpunkt ihres Lebens erfüllt worden waren (vgl. Maslow, 1970, S.165 f.).

Es muß noch auf einen weiteren Punkt hingewiesen werden. Maslow erklärt die relative Unabhängigkeit sich selbstaktualisierender Menschen von sozialer Bestätigung auch damit, daß nur die sogenannten grundlegenden Bedürfnisse von anderen Menschen befriedigt werden müssen, ja hauptsächlich von anderen Menschen befriedigt werden können (vgl. ebd., S.242), während die höheren Bedürfnisse kreative Kräfte des Menschen sind, die sich auch ohne ständiges Feedback realisieren lassen.

So könnte man - in Anwendung dieser Feststellung - aus der Art und Weise, wie die Bestätigung der anderen gesucht wird, auf das SK eines Menschen schließen. Braucht ein Mensch ständig die Meinung und die Unterstützung der anderen, so sucht er vor allem die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse - wie Sicherheit, Anerkennung, Liebe, Geborgenheit, Selbstachtung. Dies dürfte für Eltern und Erzieher ein wichtiger Hinweis auf das SK eines Menschen sein.

Wie die frühkindliche Umwelt jener Menschen aussah, die Maslow untersuchte, war gerade bei einem Sample älterer Menschen nicht ohne Schwierigkeiten festzustellen, da die primären Bezugspersonen ja meist nicht befragt werden konnten. Maslow kommt daher zu der etwas globalen Aussage, daß eine "Hierarchie guter Vorbedingungen" bestehen müsse, in der die Eltern den wichtigsten Platz einnehmen (vgl. Maslow, 1970, S.XXV). Im einzelnen sagt er: "Die beste Technik, die wir kennen - wenn auch nicht die einzige -, um von der Liebe und dem Respekt anderer unabhängig zu werden, ist die, von der gleichen Liebe und dem gleichen Respekt ausreichend viel in der Vergangenheit erhalten zu haben" (ebd., S.162).

#### 4.3 Selbstentfremdung

Selbstentfremdung beschreibt in etwa das Gegenteil von Selbstaktualisierung. Ist der sich selbstaktualisierende Mensch ein Mensch, der sich frei entfalten kann, weil er relativ frei von Angst- und Schuldgefühlen ist, und ein Mensch, der die Normen seiner Kultur grundsätzlich akzeptiert, der das Gefühl hat, sein eigenes Schicksal mitbestimmen und mitgestalten zu können, der eine realistische Selbsteinschätzung besitzt, der sich mit Fehlern und Schwächen akzeptiert - so ist der selbstentfremdete Mensch in fast all diesen Punkten genau das Gegenteil: Er ist unsicher und voller Angst und lehnt die Werte seiner Gesellschaft ab oder hat zumindest kein bejahendes Verhältnis zu ihr; er hat nicht das Gefühl, sein Leben in der Kontrolle zu haben, er idealisiert sich selbst in einer unrealistischen Weise; er kann sich die eigenen Schwächen nicht eingestehen und haßt nicht nur die Welt und ihre Menschen, sondern vor allem sich selbst.

Aus zahlreichen Abhandlungen zur Selbstentfremdung wurden drei herausgegriffen, die unterschiedliche Aspekte der Entfremdung untersuchen. Als erstes wird die Selbst-

entfremdung als die Krankheit des Neurotikers in Anlehnung an Karen Horney dargestellt. Dann wird eine Untersuchung über Charakteristiken sogenannter entfremdeter Studenten von Keniston diskutiert und zuletzt eine soziologische Betrachtung der Entfremdung, die einen besonders aktuellen Bezug hat. Es geht darum, welchen Einfluß die Entfremdung von der eigenen Kultur, bei Auswanderungen z.B., auf das SK hat. Dies geschieht anhand der Studie "The Marginal Man" von Everett Stonequist.

Horney, die deutsch-amerikanische Psychotherapeutin, vergleicht die Selbstentfremdung des Neurotikers mit einem Teufelspakt, in dem der Mensch seine Seele verkauft. Sie bezeichnet den Prozeß der Selbstentfremdung in Anlehnung an Kierkegaard als "sickness unto death", als eine Krankheit, die den Neurotiker bis zum Tode begleitet (Horney, 1968, S.401). Selbstentfremdung ist ein sehr subtiler Vorgang, der für den Außenstehenden oft kaum zu erkennen ist. Im Zentrum des Geschehens steht "die Ferne des Neurotikers von seinen eigenen Gefühlen, Wünschen, Überzeugungen und Energien. Es ist der Verlust des Gefühls, eine aktive bestimmende Kraft im eigenen Leben zu sein. Es ist der Verlust des Gefühls, ein organisches Ganzes zu sein" (ebd.).

Das reale SK scheint bei diesen Menschen zugunsten eines übertriebenen idealen SK geschwächt zu sein. Der Neurotiker fühlt "was er fühlen sollte, wünscht, was er wünschen sollte, liebt, was er lieben sollte" (ebd., S.402) und tut dies auf Kosten seiner spontanen Kräfte. Anstatt, daß er sich in zwischenmenschlichen Beziehungen um andere bemüht, erwartet er, daß andere sich ihm anpassen. Er läßt sie für sich arbeiten und besteht darauf, daß andere für ihn verantwortlich sind. Dadurch verliert er mehr und mehr die Kontrolle über sein Leben und, gemessen an den hohen Ansprüchen, die er für sich hat, schämt er sich nun dessen, was er wirklich ist. So zieht er sich nicht nur von sich selbst zurück, sondern richtet sich aktiv gegen sich selbst. Der Selbst-Haß verzehrt nicht nur die Gefühle über sich selbst, sondern auch die Fähigkeit, andere gerecht zu beurteilen (vgl. ebd.).

Der Selbstentfremdete kann von dem Drang, alles bis zur Perfektion zu erledigen, getrieben sein, aber sobald eine Arbeit nicht mehr Ruhm und Ansehen verspricht, sondern Ausdauer verlangt, verliert er das Interesse daran. Die ehrgeizige Person kann unglaubliche Energien und Zeit investieren, um Macht und Ansehen zu erreichen, hat aber auf der anderen Seite weder Zeit noch Energie und Interesse, persönliche Beziehungen zu entwickeln. Hat der sich selbstaktualisierende Mensch das Gefühl, Herr seiner selbst zu sein, so leidet der Entfremdete darunter, von Kräften getrieben zu werden, über die er keine Kontrolle hat. "Wenn ein Mensch z.B. meint, alles tun zu müssen, was von ihm erwartet wird, dann wird er nämlich vom Druck und Zug anderer, oder von dem, was er als solche interpretiert, in Bewegung gesetzt - und er steht still wie ein Auto ohne Batterie, wenn er sich selbst überlassen bleibt" (ebd., S.403).

Der Neurotiker, wie ihn Horney schildert, ist ein Mensch, der sich innerlich immer mehr von dem entfernt, was er ist und fühlt, weil er einer Idee von sich selbst nachjagt. Bei ihm entsteht das Leiden durch ein Mißverhältnis zwischen realem und idealem SK (vgl. hier, S.101 f.). Beide sind unrealistisch, das reale SK wird zu niedrig bewertet, das ideale SK ist unerreichbar anspruchsvoll.

Anders als der Neurotiker, der den Haß über die eigene Minderwertigkeit gegen sich selbst richtet, reagierten protestierende Studenten, die Kenneth Keniston eingehend untersuchte (Keniston, 1968). Auch sie hatten ein minderwertiges Bild von sich selbst, das



sie aber nicht vor der Umwelt geheimhielten, sondern für sie war erbarmungslose Ehrlichkeit, Offenlegung der eigenen Probleme und Fehlschläge oberstes Prinzip (vgl. Keniston, 1968, S.409). Sie drückten ihren Konflikt mit sich selbst nach außen hin aus, indem sie aggressiv und ablehnend gegenüber kulturellen Normen reagierten. Sie mißtrauten aber nicht nur ihrer größeren Umwelt, sondern auch jeder intimen Beziehung, die für sie letztlich in Desillusion enden mußte. Sie waren auffallend pessimistisch, negativ, voller Zorn und Bitterkeit. Demgegenüber verfolgten sie meist leidenschaftlich und mit großem Energieeinsatz ihre eigenen geistigen Interessen. In intellektuellen Diskussionen waren sie aktiv, dominierend, negativ, feindselig, unterbrachen und korrigierten ihre Kommilitonen, beeindruckten andere durch ihren Zorn und ihre Verachtung". Nur in einer Zweierbeziehung resignierten sie und verhielten sich eher passiv (vgl. ebd., S.408).

Bei ihnen bestand ein Selbstbild, das "zerbrechlich und desintegriert ist", entfremdete Studenten "zweifeln oft an ihrer Fähigkeit, die Lebensumstände anhaltend bewältigen zu können; sie haben kaum ein positives Zugehörigkeitsgefühl zu anderen; die Grenzen ihres Ich sind diffus und porös. Sind sie stark in der Opposition, so sind sie schwach in der Zustimmung; sie sind unfähig, das auszudrücken, wofür sie stehen, haben kaum ein Selbstwertgefühl, auf dem sie aufbauen können" (ebd., S.409).

Sowohl dem Neurotiker als auch dem rebellierenden Studenten fehlen ein positives Selbstwertgefühl, ein realistisches SK. Beide sind unfähig, ihre Wünsche und Ziele, ihre Ambitionen und Bedürfnisse in einem integrierenden SK gegeneinander abzuwägen. Während beim Neurotiker die Verzweiflung häufig nach innen gerichtet und nur unter besonderen Belastungen von der Umwelt wahrnehmbar ist, verkünden entfremdete Studenten ihre Ablehnung und ihre Verwirrung laut. Keniston fand bei seinem Sample einen gemeinsamen Nenner, nämlich daß alle frustrierte, unzufriedene Eltern hatten, wobei sich die Unzufriedenheit der Mutter darin ausdrückte, daß sie einerseits ihren Ehemann für das eigene Unglück verantwortlich machte und sich andererseits dem Sohn gegenüber inkonsequent verhielt. Ihre Erziehung schwankte zwischen starker Verwöhnung und großer Strenge. Da der Vater von der Mutter häufig kritisiert wurde, fehlte den Jungen das väterliche Vorbild, mit dem sie sich in einer positiven Weise auseinandersetzen konnten. Daß es sich bei diesen Menschen generell um sehr sensible Menschen handelte, die auch auf veränderungsbedürftige Verhältnisse in ihrer Umwelt empfindlich reagierten, kann das Bild des rebellierenden Studenten abrunden.

Die marginale Persönlichkeit ("marginal man") ist in einer anderen Weise entfremdet. Sie hat bereits ein positives SK aufgebaut, ehe sie durch äußere Umstände, wie Flucht, Auswanderung etc. gezwungen wird, sich selbst in neuen und völlig anderen Lebensumständen zurechtzufinden. Sie steht zwischen zwei Kulturen, der einen, in der sie ihr SK aufgebaut hat, und die sie nun weitgehend aufgeben muß und einer neuen, in die sie eingewandert ist, in der sie fortan leben muß. Die Anpassungen, die erforderlich werden (Sprache, Beruf, Lebensweise, Normen, Regierung), überschreiten oft die Fähigkeiten, und so entsteht das Bild des Einwanderers, der überall oder nirgends zu Hause ist: Er hat ein "gespaltenes Selbst" (Stonequist, 1961, S.217). Erikson vergleicht Umsiedlungen mit Entwurzelungen, bei denen Menschen häufig in Verwirrung geraten, weil sie ihre Verankerung in eine Generationsfolge innerhalb einer bestimmten Kultur verlieren (vgl. Erikson, 1966, S.87). Es fehlen die gemeinsamen Symbole, die eine Verständigung ermöglichen. Das eigene Selbstbild wurde bisher aus Symbolen

aufgebaut, die in der neuen Kultur vielleicht gar nicht existieren oder anders bewertet werden.

Gelingt aber der Anpassungsprozeß, d.h. kann und wird das SK verändert, modifiziert, neubewertet, so wird nach Stonequist der "Marginal Man" die Schlüsselperson im Vermittlungsprozeß zwischen unterschiedlichen Kulturen. Nachdem er ein neues Selbstbild aufgebaut hat, kann er das, was er an sich selbst erfahren hat, auf die sozialen Verhältnisse anwenden. Er wird zum Vermittler, zum Reformator, zum Lehrer. Er sieht es als seine Aufgabe an, für das Verständnis seines Einwanderungslandes aufzutreten, dessen Werte zu erklären und zu verteidigen (vgl. Stonequist, 1961, S.215 ff.).

Der "Marginal Man", der zu dieser radikalen Anpassung nur fähig war, weil er zunächst ein sicheres SK aufgebaut hatte, kann also nur vorübergehend zu der Gruppe der Entfremdeten gerechnet werden. Für ihn besteht die Entfremdung darin, daß äußere Umstände eine totale Änderung des SK erfordern. Daß hier nicht immer eine Identitätskonfusion oder -diffusion folgen muß, sofern eine gesicherte Identität bestanden hat, weist auf die große Bedeutung eines positiven SK hin, das unter Umständen große Belastungen verarbeiten kann (vgl. auch Erikson, 1966, S.87).

Unter dem Einfluß von krassen Umwelteinflüssen können allerdings sehr drastische Persönlichkeitsveränderungen stattfinden, man denke an Folterungen, an Gehirnwäsche. Unter solch extremen Bedingungen ist es oft leichter, die neuen Maßstäbe zu akzeptieren als die alten aufrechtzuerhalten (vgl. Allport, 1970, S.186 f.). Aber auch hier gilt, daß - um festgefügte Wertmaßstäbe zu zersprengen - die Kräfte umso größer sein müssen, je integrierter ein Mensch ist. Bettelheim berichtet, daß der Terror der Konzentrationslager am wenigsten Einfluß auf die Gruppe der politischen Häftlinge, auf die Zeugen Jehovas und auf die kriminellen Häftlinge hatte, weil diese dem Terror durch starke Überzeugungen psychisch am ehesten Widerstand leisten konnten (vgl. Bettelheim, 1964, S.135 f.).

Neben der Bedeutung von Umwelteinflüssen müssen auch innere Dispositionen zur Erklärung von Selbstentfremdung herangezogen werden. Gough und Sarbin weisen darauf hin, daß solchen Menschen vor allem das "als-ob"-Verhalten fehlt. Darunter versteht man die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, um deren Standpunkt zu verstehen und dadurch den eigenen zu relativieren (vgl. Gough, 1947; vgl. Sarbin, 1954, S.236 ff.). Ihr Handeln schließt nicht den "generalized other" mit ein, sondern bleibt auf einer egozentrischen Stufe fixiert. Fehlt das "als-ob"-Verhalten, so werden Emotionen entweder zu wenig kontrolliert (Beispiel hier, entfremdete Studenten) oder zu sehr (Beispiel hier, Neurotiker). Solche Entwicklungsrückstände können anhand von Empathietests gemessen werden (vgl. Sarbin, 1954, S.246).

#### 4.4 Selbstkonflikt

Der Konflikt gehört wesensmäßig zum Menschen, und eine Erziehung, die ihn ausklammern wollte, wäre sicherlich verfehlt. Er "begleitet den Menschen durch alle Phasen seiner Entwicklung... Ihm kommt eine wichtige Dienstfunktion für die Bildung und Reifung der Persönlichkeit zu" (Pongratz, 1961, S.252). Umgekehrt ist eine Erziehung, die ausschließlich auf Konfliktsituationen basiert, ebenso wenig wünschenswert.

Ein Konflikt entsteht dann, wenn ein Hindernis einen eingeschlagenen Weg behindert oder unbegehrbar macht. Soll man ausweichen, das Hindernis überwinden, umkehren? Die Entscheidung wird einerseits davon abhängen, wie wichtig das Weitergehen ist und andererseits von der Größe des Hindernisses. In jede Konfliktlösung geht also eine subjektive Entscheidung ein, die vermutlich umso realistischer ist, je besser man sich selbst und auch das Hindernis einzuschätzen vermag.

Lewin definiert den Konflikt als "den Widerstreit ungefähr gleich starker Feldkräfte" (Lewin, 1935, S.88). Er unterscheidet drei Grundkonfliktarten.

(1) Der Konflikt zwischen zwei positiv bewerteten Ereignissen (Approach-Approach-Konflikt). In diesem Fall ist die Entscheidung einfach: Man entscheidet sich für eine der beiden Möglichkeiten, wobei die gewählte im Nachhinein oft als minderwertig befunden wird.

(2) Der Konflikt aus einem Zustand, der zugleich positiv als auch negativ bewertet wird (Approach-Avoidance-Konflikt). Ein Kind möchte z.B. auf einen Baum klettern, fürchtet sich aber auch davor. In einer solchen Situation empfindet das Kind zunächst zwischen sich und seinem Ziel eine Grenze, gegen die es einige Male anzukämpfen versucht. Ist ihm die Baumbesteigung nicht gelungen oder hat es sich dabei verletzt, so wird das Baumbesteigen in Zukunft nicht mehr gewünscht, sondern nur noch negativ bewertet. Der positive Aspekt verschwindet ganz, man zieht sich gewöhnlich zurück, d.h. man geht aus dem Felde.

(3) Der Konflikt aus einem Zustand, der zwei negative Bewertungen erhält (Avoidance-Avoidance-Konflikt). Ein Kind wird z.B. unter Strafandrohungen gezwungen, etwas zu tun, was es nicht tun möchte. In diesem Fall geht es sofort aus dem Felde, es sei denn, es wird durch Angst oder Strafe zurückgehalten und so gezwungen, die unangenehme Aufgabe zu erfüllen. Kinder mit einer größeren Selbstkontrolle verhalten sich in solchen Situationen ruhiger - allerdings ohne den Konflikt lösen zu können - als Kinder mit einer geringeren Selbstkontrolle, die in eine große Spannung geraten. Besonders gefährdet sind Kinder, deren Selbst noch nicht genügend nach außen abgegrenzt ist (vgl. Lewin, 1935, S.88 ff.).

Für das Kind sind Konflikte bedrohlicher als für Erwachsene. Das wird verständlich, wenn man sich an die Struktur der Psyche von Lewin erinnert (vgl. hier, S.25 f.). Dort gibt es Bereiche, die beim Kind weniger stark gegen die Umwelt abgesichert sind als beim Erwachsenen, und die weniger differenziert sind, so daß das Kind einerseits weit mehr auf Umweltreize anspricht und zum anderen mangels der Ausdifferenzierung des Selbst auf jede Situation als "dynamische Einheit" und nicht situationspezifisch reagiert (vgl. Lewin, 1935, S.88 ff.).

Die positive Bedeutung des Konflikts liegt darin, daß durch einen Konflikt neue Möglichkeiten durchdacht und erprobt werden, die ohne die Konfliktsituation nie erwogen worden wären. So kann man den Konflikt mit der Krise vergleichen, nach dessen Lösung das Leben "auf einer neuen Ebene" wieder anfängt (Bollnow, 1965, S.31).

In tiefenpsychologischer Sicht ist der Konflikt ich-fremd und unbewußt: Das Individuum versucht, den Konflikt mit Hilfe der Abwehrmechanismen von sich fernzuhalten oder zumindest erträglich zu machen. Anna Freud hat diese Vorgänge ausführlich in ihrem Büchlein "Das Ich und die Abwehrmechanismen" beschrieben. Konflikte verlaufen für das Individuum nach A.Freud "stumm und unsichtbar" (A.Freud, 1977, S.10).

Ob sie nun bewußt oder unbewußt bewältigt werden, Konflikte bedrohen das SK eines

Menschen. Die Art der Lösung hängt aber nicht nur von der Beschaffenheit des SK ab, sondern auch von der Stärke der Bedrohung. Müßte durch eine Lösung das eigene Selbstbild grundlegend geändert werden, so wird einer direkten Lösung zunächst, wenn überhaupt, aus dem Weg gegangen. Als mit dem Selbstbild verträgliche Lösungen nennt Pongratz die "Hinnahme" und die "Annahme" des Konflikts. Bei der "Hinnahme" stationiert man sozusagen im Konflikt, d.h. man glaubt, nicht selbst eine Lösung finden zu können. In der Hoffnung, daß äußere Ereignisse den Konflikt in irgendeiner Weise lösen, akzeptiert man ihn vorübergehend. Die "Annahme" besteht darin, daß man keinen Ausweg sieht und den Konflikt als "mein Kreuz" akzeptiert. Die Techniken der Hinnahme und Annahme werden besonders bei Ehekonflikten häufig angewandt (vgl. Pongratz, 1961, S.232 f.).

Die "Abwendung" vom Konflikt bedeutet, daß eine Lösung nicht mit dem Selbstbild in Einklang gebracht werden kann. Als Techniken der Abwendung sind die von S. und A. Freud formulierten unbewußten Abwehrmechanismen (Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil, Rationalisierung, Projektion, Reaktionsbildung) am bekanntesten. Abwendung besteht nach Pongratz aber auch darin, daß man dem Konflikt bewußt aus dem Wege geht - äußerlich oder innerlich. Man meidet den Konflikt, indem man z.B. einen Menschen, mit dem man sich in einem unlösbar scheinenden Konflikt befindet, nicht mehr aufsucht, oder man zieht um, im Extremfall flieht man in den Tod. Innere Abkehrformen sind Flucht in die Unwirklichkeit (z.B. Tagträumereien), Flucht in die Krankheit, Verzicht und Resignation (vgl. Pongratz, 1961, S.333 ff.).

Die Art und Weise, wie ein Mensch Konflikte angeht, wird in der Kindheit grundgelegt. Fühlt sich ein Kind geliebt und akzeptiert, so wird es Konflikte als eine vorübergehende Störung ansehen, die beseitigt werden kann. Wichtig ist, daß das Kind, solange sein Selbst nicht hinreichend differenziert und abgegrenzt ist, nicht mit zu vielen Konflikten konfrontiert wird. Als ein negatives Beispiel sei hier die in jüngster Zeit sehr populäre "kommunikative" Leseerziehung genannt, die darauf abhebt, schon im ersten Schuljahr Lesestücke im Hinblick auf Probleme und Konflikte zu interpretieren. Konflikte - so notwendig und funktional sie insgesamt für die menschliche Entwicklung sind - bedrohen in jedem Fall das SK, und dies umso mehr, je weniger es gefestigt ist, und je zahlreicher die Konflikte auftreten. Es gehört daher sehr viel Umsicht dazu, Kinder nicht nur zu konstruktiver Konfliktlösung zu erziehen, sondern sie auch vor für sie unlösbaren Konflikten zu bewahren.

Abweichendes Verhalten kann sicherlich auch als eine Art der Konfliktlösung betrachtet werden, wobei die gesellschaftlich akzeptierten Normen, vom Individuum aus gesehen, das Hindernis zur Erreichung eines gewissen Ziels darstellen. So sagt z.B. Quensel: "Delinquentes wie kriminelles Verhalten Jugendlicher ist stets der Versuch, ein aktuelles Problem zu lösen" (Quensel, 1970, S.377). Die interaktionistische Sicht der Kriminalität, die vor allem von dem sogenannten "labeling-approach" vertreten wird, geht davon aus, daß die Konflikte der Kinder und Jugendlichen durch Interaktion mit Instanzen sozialer Kontrolle so hochgeschaukelt werden, daß dadurch abweichendes Verhalten entsteht (vgl. Kerscher, 1977, S.59; vgl. Brusten/Hurrelmann, 1974, S. 23 ff.). Die Konfliktlösung wäre in diesem Fall also keine vom Individuum vorgenommene, sondern eine Lösung, die ihm von außen, von übermächtigen Instanzen

aufgezwungen wird. Die Entstehung von abweichendem Verhalten ist danach ein prozeßhaftes Geschehen, das etwa wie folgt abläuft: Ein Jugendlicher befindet sich im Warenhaus und möchte einen bestimmten Gegenstand erwerben, hat aber nicht genügend Geld. Deshalb nimmt er ihn einfach mit. Dieser Vorgang kann als Fehlleistung oder auch als Diebstahl eingestuft werden. Geschieht das letztere, so wird dem Jugendlichen der Stempel abweichenden Verhaltens aufgedrückt mit der Konsequenz, daß er sich als einen Dieb sieht und in der Folgezeit immer häufiger auch als Dieb auftritt, was nach Vertretern des "labeling-approach" nicht eingetreten wäre, wenn das Mitnehmen des Warenhausgegenstandes als Fehlleistung einfach übersehen worden wäre (vgl. ebd., S. 67 f.).

Durch die Hineinnahme der interpretativen Interaktion in die Erklärung von abweichendem Verhalten hat der "labeling-approach" sicherlich einen wichtigen und wertvollen Beitrag zur Kriminalitätstheorie geleistet. Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus wird aber nicht nur die Interaktion mit den anderen interpretiert, sondern das Individuum interpretiert auch seine eigenen Handlungen, Gefühle etc. aufgrund individueller Bewertungsmaßstäbe. Das Individuum wird nicht nur von gesellschaftlichen Mächten, d.h. den Erwartungen der anderen in seinen Handlungen geleitet, sondern es hat auch einen Spielraum für eine subjektive Interpretation von Situationen und für eine Entscheidung darüber, ob es bereit ist, sich von den Erwartungen der anderen leiten zu lassen. Diese subjektive Entscheidung liegt zeitlich, zumindest im Anfangsstadium von Konfliktlösungsversuchen, vor den von außen zugeschriebenen Erwartungen. Auf das Warenhausbeispiel angewandt, bedeutet das, daß bei dem Jugendlichen vor der Entwendung des Gegenstandes gedanklich in etwa die folgenden Lösungsstrategien durchgespielt sein könnten: 1. Die Chance, daß ich entdeckt werde, ist so gering, daß ich dieses Risiko ohne weiteres übergehen kann. 2. Es besteht zwar die Möglichkeit, daß ich entdeckt und bestraft werde, für mich ist das Mitnehmen aber trotzdem kein Diebstahl, weil das Warenhaus ja keine Person ist.

Wie immer die vorhergegangenen Selbstgespräche auch abgelaufen sein mögen, der Jugendliche hat sich entschieden, auf den Gegenstand nicht zu verzichten - eine Entscheidung, die von ihm selbst und nicht von außen "zugeschrieben" wurde.

Auf die Bedeutung der "inneren Haltstruktur" oder der "Selbstkomponenten" bei der Entstehung abweichenden Verhaltens weist auch Wiswede hin. In Anlehnung an Reckless sagt er, daß diesen eine größere Bedeutung zukomme als den sogenannten "Gesellschaftskomponenten". Zu der inneren Haltstruktur zählen z.B. das günstige Selbstbild gegenüber anderen, das Gefühl zielorientiert zu sein, eine hohe Frustrationstoleranz zu haben. "Bei fehlendem inneren Halt haben wir trotz starken äußeren Halts (Rollenstruktur, Grenzen und Verantwortlichkeiten, Gefühl der Dazugehörigkeit etc.) mit relativ hoher Delinquenz zu rechnen" (Wiswede, 1973, S. 99 f.).

Konfliktlösung ist also letztlich ein subjektiver Prozeß, der in engem Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl eines Menschen steht. Jede Konfliktlösungsstrategie sagt daher auch etwas über das SK eines Menschen aus. Abweichendes Verhalten ist im Anfangsstadium keine von außen kommende Zuschreibung, sondern zunächst eine individuelle Entscheidung. Wie die Reaktion und Interpretation der "sozialen Institutionen" auf eine solch individuelle Entscheidung ausfällt, ist natürlich für den weiteren Verlauf von großer Bedeutung, was aber nicht dazu führen kann, daß man dem Individuum die Verantwortung für die Art und Weise, wie es einen Konflikt gelöst hat, gänzlich abnimmt.

#### 4.5 Selbstkontrolle

In Abschnitt 4.4 konnte gezeigt werden, daß Konfliktlösungsstrategien in engem Zusammenhang mit der subjektiven Lerngeschichte stehen. Lösungsversuche sind Prozesse, bei denen Vor- und Nachteile verschiedener Lösungsmöglichkeiten nach ihrer Bedeutung für das Individuum und nach ihrer Realisierbarkeit gegeneinander abgewogen werden. Die Konfliktlösung ist dann die Endphase des Prozesses, die in einem Entschluß besteht, eine bestimmte Handlung so und nicht anders auszuführen.

Es liegt also nahe zu fragen, wie solche Konfliktlösungsstrategien beschaffen sind, wie sie entstehen und ob sie – sofern sie das Ergebnis der subjektiven Lerngeschichte sind – jederzeit gelernt bzw. verlernt werden können. Der Verhaltenstherapie sind wesentliche Impulse zur Erforschung dieses Fragenkomplexes zu verdanken.

Unter dem Stichwort "Selbstkontrolle" sind alle therapeutischen Techniken zusammengefaßt, die es zum Ziel haben, das Individuum selbst aktiv in die Lösung seiner Konflikte einzubeziehen. Die Verhaltenstherapie, die aus dem Behaviorismus entstanden ist, macht sich dabei die sogenannten intervenierenden – d.h. die inneren Prozesse des Individuums – in der Verhaltenskette zunutze (vgl. hier, S.43). Die folgende Überlegung liegt zugrunde: Besitzt der Mensch die Fähigkeit, durch innere vermittelnde Prozesse sein Verhalten zu beeinflussen, so mußte die Förderung solcher innerer Prozesse den therapeutischen Prozeß günstig beeinflussen (vgl. Hartig, 1975, S.5 ff.).

Selbstkontrolle soll es dem Klienten ermöglichen, die Kontrollen, die von der Umgebung wirken, abzuschwächen, zu verhindern oder auch besser zu nützen. Dies geschieht zunächst dadurch, daß er lernt, sein eigenes Verhalten zu beobachten und zu analysieren, um schließlich Verhaltensänderungen selbst zu initiieren. Selbstkontrolltechniken können dann eingesetzt werden, wenn ein sogenannter "approach-avoidance"-Konflikt vorliegt (vgl. hier, S.122), wenn das Ziel sowohl anziehend als auch abstoßend ist. Selbstkontrolle wird daher als ein Vorgang definiert, "bei dem ein Individuum in einer Konfliktsituation, in der für eine bestimmte Reaktion sowohl positive als auch negative Konsequenzen zu erwarten sind, durch eigenständiges Einleiten einer alternativen, kontrollierenden Verhaltensweise die Auftretenswahrscheinlichkeit des konfliktbehafteten, zu kontrollierenden Verhaltens verändert. Die kontrollierende Reaktion kann dabei außerordentlich vielgestaltig sein. Auch ist sie nicht immer unbedingt der Beobachtung von außen zugänglich" (Hartig, 1974, S.327).

Das wichtigste Wort in diesem Zitat ist das "eigenständige Einleiten" der Verhaltensänderung, die nicht durch von außen kommende Einwirkungen erfolgt, sondern aus dem "Entschluß", dies zu wollen (Hartig, 1974, S.331). Diese Feststellung bereitet dem Behavioristen einige Kopfschmerzen, da "eigenständiges Einleiten" – unabhängig von äußeren Einwirkungen – und "Entschlüsse" das logische Gefüge der S-R-Kette natürlich sprengen. Denn, faßt jemand einen Entschluß, etwas zu tun, so tritt das Problem auf, daß "ein und dieselbe Person sowohl Subjekt als auch Objekt der Handlung" ist (ebd., S.330). Anders ausgedrückt: Ein Mensch, der einen Entschluß gefaßt hat, läßt sich mit zwei Menschen vergleichen: Der eine ist der Handelnde oder der potentielle Ort des Verhaltens, der andere der Sprecher, der in kritischen Augenblicken dem Handelnden Rat anbietet: 'Tue dies nicht!' oder 'Mache das!'" (Premack, 1975, S.155).

Wie werden solche Entschlüsse gefaßt, d.h. unter welchen Bedingungen ist der Mensch

bereit oder fähig, sich selbst Rat zu erteilen? Die frühen Selbstkontrolltheoretiker legten Wert auf die Feststellung, daß es sich bei solchen Prozessen nicht um Internalisierungen, also um stabile Persönlichkeitszüge handle, sondern um Vorgänge durch klassisches und operantes Konditionieren, um soziales Modell-Lernen und um kognitive Prozesse (vgl. Hartig, 1974, S.328 f.). Neuere Arbeiten sind etwas vorsichtiger, weil immer wieder festgestellt wurde, daß Konditionierungs- und Modell-Lernen nicht ausreichen, um spontane Verhaltensänderungen zu erklären. So greift Premack auf das menschliche Gewissen zurück, durch das am ehesten der Entschluß zu erklären sei, sich einer bestimmten Handlung zu enthalten (vgl. Premack, 1975, S.161). Konditionierungsvorgänge, Angst etc. seien lediglich Katalysatoren, die einen Entschluß erleichterten. Premack belegt sein Argument mit Beispielen, wie Menschen sich das Rauchen abgewöhnten. Eines dieser Beispiele sei hier wörtlich wiedergegeben. Es handelt sich um einen Vater, "der zwanzig Jahre lang stark geraucht hatte und dann, vor etwa acht Jahren, mit charakteristischer Plötzlichkeit das Rauchen aufgab, 40 Zigaretten an einem Tag, überhaupt keine mehr am nächsten Tag. Der Mann führt sein Aufgeben auf jenen Tag zurück, an dem er zur Stadtbücherei gefahren war, um seine Kinder abzuholen. Als er dort ankam, überraschte ihn ein Gewitter, und gleichzeitig tauchte beim Durchsuchen seiner Tasche ein alltägliches Problem auf; die Zigaretten waren ihm ausgegangen. Als er zur Bücherei zurückschaute, sah er für einen kurzen Augenblick seine Kinder, die in den Regen hinaustraten. Er fuhr jedoch weiter um die Ecke herum, überzeugt, daß er einen Parkplatz finden, schnell ins Geschäft laufen, die Zigaretten kaufen und zurück sein könne, bevor die Kinder ernstlich naß geworden wären. Das Bild von ihm als einem Vater, der 'seine Kinder tatsächlich im Regen stehen lassen würde, während er nach Zigaretten rennt', war für ihn, ich glaube das Wort ist angemessen, so beschämend, daß er das Rauchen aufgab. Er war auf das Aufgeben durch die Krebsstatistik bereits vorbereitet worden; diese allein hatte jedoch nicht ausgereicht" (vgl. Premack, 1975, S.153).

Dieses Beispiel, das ohne weiteres auf andere Bereiche ausgeweitet werden könnte, zeigt, wie der Vater erst dann nachhaltig das Rauchen aufgab, als er sich dazu entschloß. Nicht äußere Faktoren - wie die Krebsstatistik - konnten sein Verhalten ändern, sondern die Erkenntnis, daß er seinem Selbstbild als Vater nicht entsprach. Der Wunsch nach Wiederherstellung der Selbstachtung war so stark, daß er den Entschluß auslöste, mit einer liebgewordenen Gewohnheit zu brechen.

Es zeigte sich, daß Selbstgespräche von entscheidender Bedeutung für die Selbstkontrolle sind. Das Gespräch mit sich selbst, das auch "inneres Sprechen" genannt wird, ermöglicht es, das eigene Handeln zu bewerten und zu lenken. Allgemein bekannt ist die Tatsache, daß Kinder sehr häufig laut mit sich selbst sprechen. Die Bedeutung von Selbstgesprächen wurde von Piaget, Kohlberg, Wygotsky und Luria erforscht. Im einzelnen kamen sie allerdings zu unterschiedlichen Aussagen.

Piaget nennt das kindliche Selbstgespräch egozentrisch, weil er annimmt, daß es aus der kindlichen Unfähigkeit resultiert, die eigene Perspektive von der anderer Menschen zu unterscheiden. Das Kind bezieht nach Piaget in diese Gespräche meist eine außenstehende Person ein, von der es weder erwartet, daß sie zuhört, noch daß sie das Gespräch versteht. Der Standpunkt des Zuhörers spielt für das Kind keine Rolle, es kennt nur seinen eigenen. Piaget ist der Ansicht, daß das egozentrische Sprechen eine Vorstufe des sozialen Sprechens - der andere wird mit in das Gespräch einbezogen - dar-

stellt. Voraussetzung für die Entwicklung des sozialen Sprechens sind die kognitive Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen, und der Umgang mit anderen Menschen, vor allem Gleichaltrigen (vgl. Piaget, 1972, S.200 ff.). Für Piaget ist das egozentrische Sprechen lediglich die Vorstufe für das Sprechen mit dem anderen Menschen, es verschwindet, sobald das Kind zu sozialem Umgang fähig ist.

Der russische Forscher Wygotsky kommt in seinen Untersuchungen zu anderen Ergebnissen. Er ist der Ansicht, daß das egozentrische Sprechen nicht eine vorsoziale Verhaltensstufe darstellt, sondern daß es eine ganz andere Funktion habe, nämlich die der Verhaltenssteuerung. Dies leitet er unter anderem daraus ab, daß die Häufigkeit des egozentrischen Sprechens mit der Schwierigkeit einer Aufgabe zunimmt. Wygotsky stellte weiterhin fest, daß das egozentrische Sprechen mit dem Älterwerden nicht verschwindet, wie Piaget meint, sondern lediglich "unterirdisch" gehe und als "innere Sprache" beim Erwachsenen erhalten bleibt (vgl. Wygotsky, 1977, S.44). Nach Wygotsky stehen also "egozentrisches" Sprechen und soziales Sprechen nebeneinander, wobei das egozentrische Sprechen, das zum inneren Sprechen beim Erwachsenen wird, beim Kind keine Kommunikationsfunktion mit anderen, sondern eine Kommunikationsfunktion mit sich selbst hat, indem es selbststeuernd wirkt (vgl. ebd.).

Ab dem 7. Lebensjahr nimmt das egozentrische Sprechen spürbar ab. Kohlberg u. a. beobachteten, daß bei intelligenteren Kindern die Häufigkeit der egozentrischen Gespräche abnahm, während sie bei weniger intelligenten Kindern mit dem Älterwerden zunahm. Kohlberg erstellte eine Entwicklungshierarchie der Selbstgespräche mit 5 Entwicklungsstufen:

- (1) Vorsoziale selbststimulierende Sprache: Wortspiele und Wiederholung.
- (2) Nach außen gerichtetes inneres Sprechen: Bemerkungen, die an Gegenstände gerichtet werden; Beschreiben des eigenen Tuns.
- (3) Nach innen gerichtetes selbststeuerndes Sprechen: Fragen werden vom Selbst beantwortet ("Weil ich es so möchte"); selbststeuernde Kommentare.
- (4) Äußere Manifestationen inneren Sprechens: Kaum hörbares Murmeln.
- (5) Stilles inneres Sprechen oder Denken (Kohlberg, Yaeger and Hjertholm, 1968, S. 707 ff.).

Diese Entwicklungsstufen wurden von Jungen und Mädchen gleichermaßen durchlaufen, ebenso fanden sich keine Unterschiede zwischen verschiedenen Nationalitäten.

Lurija formulierte drei Entwicklungsphasen:

Erste Phase bis zum zweiten Lebensjahr: Das Kind kann das eigene Sprechen noch nicht zur Steuerung seines Verhaltens einsetzen. Allerdings kann es einfache Instruktionen der Eltern bereits ausführen.

Zweite Phase: drittes bis viertes Lebensjahr: Jetzt kann das Kind bereits in gewissem Ausmaß sein eigenes Sprechen zur Steuerung des Verhaltens einsetzen. Allerdings sei es weniger der Bedeutungsgehalt der Sprache, der dies veranlaßt, sondern die motorische Komponente der Sprache.

Dritte Phase: Vier bis fünfeinhalb Jahre: Erst jetzt beginnt der semantische Aspekt der Sprache Einfluß zu gewinnen. Damit beginnt auch der Übergang vom lauten Verbalisieren zum lautlosen inneren Sprechen (vgl. Lurija, 1969, S. 522 ff.).

Über die Entstehung der verbalen Selbstkontrolle sind noch viele Fragen offen. Leistungsmotivation und Intelligenz werden als bedeutsame Faktoren genannt, sowie das Lernen am Modell. Zwischen Jungen und Mädchen scheint kein signifikanter Unterschied



beim Erwerb der verbalen Selbstkontrolle zu bestehen (vgl. Kohlberg, Yaeger and Hjertholm, 1968, S. 29 ff.).

Von psychoanalytischer Seite werden vor allem die Erziehungspraktiken der Eltern genannt, und es wird angenommen, daß die verhaltensteuernden Inhalte der Selbstgespräche internalisiert worden sind. Die Hervorhebung des klassischen und operanten Konditionierens aus verhaltenstherapeutischer Sicht hat den Vorteil, daß fehlgesteuerte Selbstinstruktionen leichter verlernt und gelöscht werden können als internalisierte. Aber, wie bereits erwähnt, reichen Konditionierungsvorgänge allein nicht aus, um spontane Verhaltensänderungen zu erklären. Auch muß man fragen, welches Verhalten den eindeutigen Schluß zuläßt, daß es sich um konditioniertes oder um internalisiertes Verhalten handelt (vgl. Kohlberg, Yaeger and Hjertholm, 1968, S. 29 ff.).

Das folgende Beispiel möge diese Schwierigkeit aufzeigen. "Ein zweijähriges Kind sitzt im Kinderstühlchen am Tisch und hat vor sich einen Teller mit liebevoll zubereiteten Speisen stehen. Die Mutter muß an die Tür und mahnt: "Florian, schön essen, gell!" Florian nickt energisch; er hat verstanden. Zur Bestätigung stopft er sich ein großes Apfelstückchen in den Mund. Dann folgt ein Stückchen belegtes Brot. Drei Happen liegen jetzt noch auf dem Teller. Plötzlich ist aus diesen drei Happen eine Eisenbahn geworden, die unter prustendem 'tsch-tsch-tsch' vom Teller auf den Tisch stampft und sich auf den Becher Milch zubewegt. Jetzt wird aus der Eisenbahn ein Fisch, der munter in der Milch zu schwimmen beginnt. Von einer kräftigen kleinen Faust etwas später wieder aus der Milch herausgeangelt, ergibt das Ganze eine herrliche Knete. Plötzlich, ohne sein spannendes Spiel zu unterbrechen, sagt Florian leise, aber sehr deutlich: 'Du sollst nicht pielen!', dann noch einmal, bereits lauter: 'Du sollst nicht pielen!'. Dabei ahmt er in Tonfall und Wortlaut ganz deutlich die Mutter nach, die ihn bei ähnlichen Spielen an vorangegangenen Abenden strafend ermahnt hatte: 'Du sollst nicht mit dem Essen spielen!' und ihm beim letzten Mal dabei das Essen weggeräumt hatte.

Noch immer kneten und rollen zwei kleine Fäuste das, was von den Brothappen noch übrig ist. Die Bewegungen werden aber immer langsamer. Statt dessen sagt Florian immer energischer: 'Du sollst nicht pielen, du sollst nicht pielen!' Plötzlich stopft er die Brotknete in sein Mäulchen und schluckt sie hinunter. Als die Mutter wenig später wieder ins Zimmer zurückkommt, kräht er ihr strahlend und aufgeregt entgegen: 'Nicht pielen, nicht pielen!' und schwenkt triumphierend den leeren Teller" (Dieses Beispiel wurde aus Hartig, 1975, S.47, entnommen.).

Es erscheint zweifelhaft, anzunehmen, daß das Verhalten Florians nur durch Konditionierungsvorgänge zustandekam. Die Möglichkeit, daß bereits der Zweijährige einen Entschluß faßt, um für seine Mutter ein lieber Junge zu sein, muß auch für dieses Alter schon gesehen werden.

In die Selbstkontrolle durch inneres Sprechen gehen zwei Komponenten ein. Die Selbstgespräche, durch die der Mensch sein Verhalten reflektiert und interpretiert, werden durch die individuelle Lerngeschichte, Intelligenz und Motivation geprägt. Mitunter aber kann sich der Mensch - das ist der zweite Aspekt der Selbstkontrolle - über seine Lerngeschichte hinwegsetzen, und den Entschluß fassen, sich völlig anders zu verhalten als er "gelernt" hat.

Entschlüsse wirken aber nicht magisch. Sie sind wichtig bei Konfliktlösungen und Krisen, weil sie am ehesten und schnellsten eingefahrenes Verhalten unterbrechen kön-

nen. Aber, darauf weist Premack hin, mit dem Fassen eines Entschlusses ist die Umwelt keineswegs verändert, noch die eigene Lerngeschichte gelöscht (vgl. Premack, 1975, S.156).

Wünschenswert wäre es, wenn nach solchen Entschlüssen eine erzieherische oder therapeutische Unterstützung zum Erwerb von Selbstkontrolltechniken einsetzen würde. Denn gerade Entschlüsse zur Selbstkontrolle scheitern oft daran, daß von der Umgebung nicht genügend Hilfen gegeben werden, um mit einem alternativen Verhalten leben zu können. So kann der Entschluß eines delinquenten Jugendlichen, nicht mehr zu stehlen, daran scheitern, daß er nun plötzlich ohne Freunde dasteht; oder der Entschluß des faulen Schülers, gewissenhaft zu arbeiten, daran, daß er die Techniken des Lernens nicht ausreichend beherrscht. Vor allen Dingen müßte das Selbstvertrauen gestärkt und Reaktionsweisen gelernt werden, die ein anderes Verhalten gegenüber der gleichen Umgebung ermöglichen. Zu diesem Zeitpunkt scheint der Erwerb von Selbstkontrolltechniken besonders sinnvoll.

#### 4.6 Zusammenfassung

Bei der Selbstfindung offenbart der Mensch das Bild, das er von sich selbst aufgebaut hat und stellt es einer Wirklichkeitsprüfung. Diese hat zwei Ziele: Man lernt sich in das größere kulturelle System einzuordnen, aber man lernt zugleich, sich als einmaliges Individuum abzugrenzen. Das SK erfährt in der Selbstfindung entweder eine Bestätigung oder eine Modifizierung. In Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus wurde auf die Bedeutung des bewertenden Interaktionsprozesses bei der Selbstfindung hingewiesen. Kritisch wurde angemerkt, daß diese Sichtweise in bestimmten Situationen ihren Erklärungswert verliert, da verküppelte, alternde, leidende Menschen in der Notwendigkeit einer ständigen Neubewertung einen totalen Identitätsverlust erleiden müßten. Da dies häufig nicht geschieht, kann man annehmen, daß das SK mit zunehmendem Alter von einer ständigen Neudefinierung unabhängiger wird.

Gelingt eine Selbstfindung, so kann der Mensch sich selbst aktualisieren, d.h. er wird in hohem Maße unabhängig von anderen Menschen. Ein sich selbst aktualisierender Mensch ist aber auch weitgehend unabhängig von den eigenen Bedürfnissen, weil ihm diese in der Kindheit in hohem Maße erfüllt wurden. Er ist frei, sich den Aufgaben des Lebens zuzuwenden und erfährt dadurch eine hohe Selbstzufriedenheit.

Der selbstentfremdete Mensch ist das Gegenstück zum sich selbstaktualisierenden Menschen. Der Neurotiker, der rebellierende Student, die marginale Persönlichkeit (Marginal Man) wurden als Beispiele für Entfremdungserscheinungen vom eigenen Selbst gewählt. Der selbstentfremdete Mensch hat vor allem ein gestörtes Verhältnis zu seiner eigenen Gefühlswelt, ihm fehlt aber auch die Fähigkeit, sich in die Rolle des anderen versetzen zu können, eine Fähigkeit, die schon Mead als die Voraussetzung zur Selbstwerdung erkannt hat.

Ein Selbstkonflikt entsteht immer dann, wenn ein Hindernis den eingeschlagenen Weg behindert. Es wurden drei typische Konfliktarten und Lösungsmöglichkeiten beschrieben, und es wurde darauf hingewiesen, daß die Lösung nicht nur von der Art des Konflikts abhängt, sondern in erster Linie davon, inwieweit das SK davon bedroht wird. Letztlich liegt jeder Konfliktlösung ein individueller Entschluß zugrunde, sich so und

nicht anders zu verhalten. Deshalb kann auch abweichendes Verhalten nicht nur deshalb als abweichend erklärt werden, weil es so definiert ist.

Die Verhaltenstherapie hat sich eingehend mit der sogenannten Selbstkontrolle befaßt, weil festgestellt wurde, daß das Verhalten eines Menschen wesentlich von inneren Faktoren beeinflußt wird. Diese inneren Faktoren, die schon beim Kleinkind in der Form selbststeuernder Selbstgespräche zu erkennen sind, sind auch beim Erwachsenen - hier in der Form leisen inneren Sprechens - wirksam. Ein Mensch, der durch das Gespräch mit sich selbst Selbstkontrolle ausübt, wird zu zwei Menschen: Er ist der Handelnde und beurteilt zugleich sein eigenes Verhalten. Es sei in diesem Zusammenhang auf den interessanten Tatbestand hingewiesen, daß die Verhaltenstherapie den Menschen dadurch zu beeinflussen sucht, daß sie seine inneren, selbststeuernden Kräfte stärkt, während die Pädagogik sich derzeit fast ausschließlich den äußeren Faktoren - der Umwelt, der Gruppe - zuwendet.

## 5. Entwicklung und pädagogische Beeinflussung des Selbstkonzepts

Gewöhnlich wird die Geburt als der Beginn der Selbstentwicklung angesehen. Auch im pädagogisch-anthropologischen Entwicklungsmodell von A. Portmann spielt der Zeitpunkt der menschlichen Geburt, die er als "physiologische Frühgeburt" (vgl. Portmann, 1960, S.51) bezeichnet, für die menschliche Entwicklung die entscheidende Rolle. Mensch - ein Selbst - wird das Kind nur deshalb, weil die physiologische Entwicklung, die bei der Geburt unvollständig ist, um soziale Beziehungen erweitert wird.

Horrocks und Jackson vertreten dagegen die Ansicht, daß "der Organismus bei der Geburt bereits eine entscheidende Geschichte des Bewußtseins und der Erfahrungswahrnehmung besitzt" (Horrocks and Jackson, 1972, S.11). Der Embryologe Erich Blechschmidt geht noch weiter, wenn er behauptet: "Was nicht schon vor der Geburt unbewußt eingeübt wurde, kann nach der Geburt nicht bewußt ausgeübt werden" (Blechschmidt, 1970, S. 109). Diese Behauptung bezieht sich allerdings mehr auf die physischen als auf die psychischen pränatalen Entwicklungsvorgänge, obwohl nach Blechschmidts Auffassung bereits vom Zeitpunkt der Zeugung an psychische Eindrücke aufgenommen werden. Da aber die Bedeutung der pränatalen psychischen Entwicklung noch kaum erforscht ist, wird die Diskussion im folgenden auf die Selbstentwicklung vom Zeitpunkt der Geburt an beschränkt. Dabei wird Entwicklung als ein lebenslänglicher Prozeß verstanden, bei dem Reifungsvorgänge, personal-soziale Beziehungen und Prozesse der Selbststeuerung ineinandergreifend wirksam werden.

### 5.1 Die Bedeutung der kognitiven Entwicklung

Eine der grundlegendsten kognitiven Leistungen in der frühesten Kindheit ist der Erwerb der Fähigkeit, sich getrennt von anderen zu erkennen, d.h. Stimuli und Eindrücke als zum Selbst oder zum Nichtselbst gehörend wahrzunehmen und zu integrieren (vgl. Filipp, 1978, S.115).

Nicht nur lernt das Kind sich als eigene Person zu erleben, also sich selbst von der Umwelt zu differenzieren, sondern es vermag auch die Umwelteinflüsse für sich zu nutzen, d.h. in seine persönlichen Bedürfnisse zu integrieren. Innerhalb der kognitiven Theorien erfolgt dies durch die Ausbildung von Selbstschemata oder Selbststrukturen, die alle dem Individuum zur Verfügung stehenden Informationen "in selektiver Weise" aufnehmen, verarbeiten "und in jeweils spezifischer Weise" speichern. Selbstschemata oder Selbststrukturen sind also zu einem "gegebenen Zeitpunkt verfügbare 'Endprodukte' solcher Prozesse der Verarbeitung von Informationen über sich selbst" (Filipp, 1978, S.114)

In der frühesten Kindheit werden Informationen als Störung des Gleichgewichtszustandes wahrgenommen, der durch Äquilibrationsprozesse im Sinne von Piaget wiederhergestellt wird. Dabei hinterlassen die erhaltenen Informationen Spuren im Nervensystem, die als die ersten Kognitionen integriert werden. Jeder neu erreichte Gleichgewichtszustand ist daher komplexer als der vorhergegangene (vgl. Blechschmidt, 1970, S. 42 ff.). Die Fähigkeit, Personen konstant wahrzunehmen, setzt bereits recht komplexe Gleichgewichtsprozesse voraus. Sie ist die Grundlage für die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung (vgl. Sarbin, 1954, S. 238 f.).

Sarbin hat die Entwicklung der Selbststrukturen für die ersten zwei Lebensjahre dargestellt. Das Kind reagiert zunächst undifferenziert auf Umweltreize, und erst allmählich findet eine Unterscheidung von Selbst und Nichtselbst statt. Durch das Zusammenspiel von organischer Reifung und Umweltreizen differenziert sich die Selbststruktur in Unterstrukturen, die sich ihrerseits immer weiter ausdifferenzieren. Sarbin unterscheidet fünf Stufen der Entwicklung, die sich in konzentrischen Kreisen vollzieht.

(1) Das somatische Selbst (etwa im 1. Lebensmonat). Die erste Wahrnehmungsorganisation bezieht sich vermutlich auf die Wiederherstellung eines homöostatischen Gleichgewichts im physiologischen Bereich. Die meisten Stimuli kommen aus dem internen körperlichen Bereich. Das Kind kann noch nicht zwischen sich selbst und anderen unterscheiden.

(2) Das Rezeptor-Effektor-Selbst (im 3. - 4. Monat). Spannungen entstehen aus homöostatischen Ungleichgewichtszuständen. Bei einer Spannungsreduktion ist der gesamte motorische und Wahrnehmungsapparat beteiligt. Das Kind kann noch nicht zwischen spannungsreduzierenden Gegenständen und Menschen unterscheiden.

(3) Das primitive Selbst (etwa im 6. Monat). Durch zusätzliche Reifung und die Verstärkung durch Personen lernt das Kind zwischen Gegenständen und Menschen zu unterscheiden. Es besitzt nun Selbstschemata, die dies gestatten. Zwischen der Wahrnehmung von Stimuli und ihrer motorischen Entladung gibt es kaum eine zeitliche Verzögerung. Das Kind interagiert nun mit Personen und Dingen, die Spannung reduzieren.

(4) Das "introjecting-extrojecting"-Selbst (etwa mit 10 - 14 Monaten). Jetzt entwickeln sich die Sprachstrukturen. Das Kind verwendet nun seine, wenn auch einfachen verbalen Fähigkeiten, um mit anderen zu kommunizieren. Zwischen Handlungen der anderen und den eigenen können durch das Verfügbarsein von Sprachsymbolen Ähnlichkeiten festgestellt werden. Das Kind nennt sich beim eigenen Namen, so wie es die anderen tun.

(5) Das soziale Selbst (24 Monate). Das Kind verwendet jetzt das Personalpronomen ich. Durch die Unterscheidung zwischen ich, mein, mir, entsteht die Struktur des sozialen Selbst, d.h. das Kind kann die Handlungen anderer als getrennt von seinen eigenen wahrnehmen. Es imitiert diese Handlungen, und zwar unmittelbar, nachdem es sie wahrgenommen hat (vgl. Sarbin, 1968, S. 181 ff.; vgl. Oerter, 1977, S. 311 f.).

Das somatische Selbst - ein Wahrnehmungszustand, in dem der Körper als Ganzheit, ohne zeitliche Verzögerung und ohne Differenzierung auf äußere und innere Reize reagiert - bleibt nach Sarbin das "zentrale Merkmal der Selbststruktur in der frühen Kindheit", um das sich die anderen Selbststrukturen "konzentrisch" lagern (Sarbin, 1968, S. 184). Das Kleinstkind nimmt also hauptsächlich durch seinen Körper wahr und

reagiert auch mit dem ganzen Körper.

Nach Sarbin ist das Kind zum erstenmal im Alter von drei bis vier Monaten fähig, sich selbst von seiner Umwelt zu unterscheiden. Das stimmt mit neueren Untersuchungen überein, von denen Filipp zusammenfassend feststellt, daß man annehmen kann, daß sich die Selbstpermanenz früher entwickelt als die Objekt- oder Personenpermanenz (vgl. Filipp, 1978, S. 116).

Die ersten Kommunikationsversuche erfolgen mit 9 - 12 Monaten durch die Herausbildung von verbalen und nichtverbalen Strukturen. Für G.H. Mead sind solche kontaktsuchenden Äußerungen der Beginn des Selbstbewußtseins. Da das Kind durch seine Äußerungen die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich lenken kann, beginnt es sich so zu sehen, wie die Mutter es sieht, und es versucht die Handlungen der Mutter zu imitieren. Nicht nur imitiert es die Mutter, sondern auch andere Menschen, die sich ihm zuwenden. Erst in einer nächsten Entwicklungsstufe bezieht es die Reaktionen der anderen in seine Imitation mit ein. Es ist nun fähig, den oder die anderen aus einer anderen als der eigenen Perspektive zu sehen. Es verhält sich so, als ob es die Mutter, der Vater etc. wäre und versucht, deren Denken oder Handeln nachzuvollziehen. Dies ist Sarbins 5. Stufe, die das Kind mit etwa zwei Jahren erreicht. Das Kind sucht aktiv den Kontakt zu anderen und wird sich seiner selbst dadurch bewußt, daß es sich in den Augen der anderen sieht.

Mit dieser Ansicht unterscheidet sich G.H. Mead von Piaget, bei dem das Kind die Welt und die Menschen nur aus seiner eigenen Perspektive heraus verstehen kann (vgl. hier, S. 126). Für Piaget sind die Wahrnehmungsstrukturen egozentrisch und nicht soziozentrisch wie bei Mead. Piaget glaubt seinen Standpunkt durch das sogenannte "egozentrische Sprechen" des Kindes beweisen zu können. Auf die Bedeutung der egozentrischen Sprache, auf die schon im Kapitel 4.5 kurz hingewiesen wurde, soll hier noch einmal im Zusammenhang mit der Entwicklung des SK eingegangen werden.

Die egozentrische Sprache, die Piaget vor allem bei 5-6jährigen Kindern beobachtete, kann einen Außenstehenden zwar einbeziehen, sie ist aber nicht an diesen direkt gerichtet, d.h. das Kind erwartet nicht, daß der Außenstehende zuhört oder antwortet. In diesen Gesprächen zieht das Kind niemals den Standpunkt des Außenstehenden in Betracht. Daraus schließt Piaget, daß das Kind noch keine Schemata oder Strukturen besitzt, die es befähigen, den eigenen Standpunkt als unterschiedlich von dem der anderen zu erkennen (vgl. Piaget, 1972, S. 200 ff.).

Solange das Kind sich aber noch nicht in den anderen hineinversetzen kann, d.h. zum "role-taking" nicht fähig ist, solange ist es auch nach Piaget nicht zu sozialem Verhalten imstande. Soziales Verhalten wird erst dann möglich, wenn die egozentrische Sprache langsam zu einer sozialen Sprache - einer Sprache mit dem anderen - wird. Für Piaget liegt das Individuelle also immer vor dem Sozialen, das aus diesem hervorgeht.

G.H. Mead, dessen Gedanken im 1. Kapitel dargestellt wurden, leitet seinen Standpunkt aus der Evolutionsgeschichte ab und findet eine umgekehrte Entwicklungsfolge: Das Soziale erscheint in der Natur vor dem Individuellen. Bei einer experimentellen Überprüfung der Piagetschen Thesen zur Sprachentwicklung kam Wygotsky zu dem gleichen Resultat wie Mead. Auch für Wygotsky ist der Mensch von Anfang an ein soziales Wesen, die Entwicklung besteht in der Ausdifferenzierung des Individuellen, was sich z.B. an der Sprachentwicklung beobachten läßt. "Die ursprüngliche

Funktion der Sprache ist", so Wygotsky, "die der Mitteilung, der Einwirkung auf die Menschen der Umgebung, sowohl von seiten der Erwachsenen als auch des Kindes" (Wygotsky, 1977, S. 42 f.). Er unterscheidet eine lautliche und eine semantische Ebene dieser "sozialen" Sprache. Die Entwicklung verläuft auf beiden Ebenen entgegengesetzt. Lautlich verläuft sie von Teilen zum Ganzen: Das Kind spricht erst Laute, dann Worte, dann Sätze. Semantisch gesehen, ist eine Entwicklung vom Ganzen zu Teilen festzustellen – ein Wort bedeutet zunächst für das Kind einen ganzen Satz, erst nach und nach enthalten die Sätze mehr Worte und werden differenzierter (vgl. ebd., S. 302 f.).

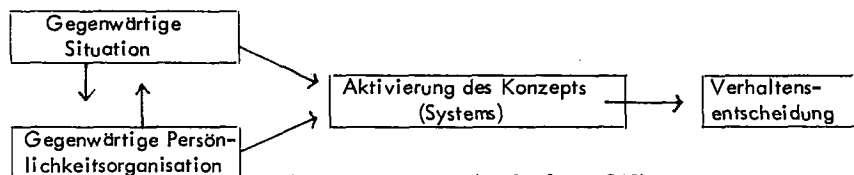
Die "egozentrische" Sprache sieht Wygotsky getrennt von der oben geschilderten "sozialen" Sprache. Ihre Funktion ist nicht eine Kommunikation mit anderen, sondern mit sich selbst und besteht neben der kommunikativen Sprache. Sie ist eine Antriebskraft für die Individualentwicklung: Sie ist "überhaupt keine Sprache, sondern eine affektiv-willentliche und Denktätigkeit ... sie ist eine Sprache für den Sprechenden selbst" (ebd., S.313). Sie ist "ein Übergangsphänomen von den interpsychischen Funktionen zu den intrapsychischen, d.h. von den Formen der sozialen kollektiven Tätigkeit des Kindes zu seinen individuellen Funktionen" (ebd., S.317). Das Kind steuert durch die egozentrische Sprache, die später zur inneren Sprache wird, seine eigene Bewußtwerdung, seine eigene Entwicklung. "Sie ist nicht eine Begleitmusik, sondern eine selbständige Melodie, eine selbständige Funktion mit dem Zweck der geistigen Orientierung, der Bewußtmachung, der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen, die als eine Sprache für den Sprechenden selbst dem Denken des Kindes dient" (ebd.).

In der Bewußtwerdung des Selbst spielt also die egozentrische Sprache eine bedeutende Rolle. Ihre anfängliche Funktion der Kommunikation mit anderen wandelt sich dahingehend, daß sie als "egozentrische" Sprache keine Reaktion vom anderen erwartet und schließlich in der sogenannten inneren Sprache nur noch stumm mit sich selbst erfolgt (vgl. Wygotsky, 1977, S.93).

Die Bedeutung der Selbstprozesse liegt aber nicht nur darin, daß äußere und innere Stimuli aufgenommen werden, sondern auch darin, daß sie "die Verarbeitung jeder nachfolgenden selbstbezogenen Information determinieren" (Filipp, 1978, S. 114). Wenn alle Erfahrungen Spuren hinterlassen, reagiert ein Mensch in einer bestimmten Situation nicht nur auf diese, sondern in seine Reaktion gehen auch frühere Erfahrungen mit ein (vgl. Horrocks and Jackson, 1972, S. 35 f.). Aus dem Zusammenspiel des zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Reifezustandes, den zu einem früheren Zeitpunkt verarbeiteten Erfahrungen und der Bewertung eines gegenwärtigen Stimulus läßt sich die individuelle Ausprägung des SK verstehen.

Harvey, Hunt und Schroder stellen das Zusammenspiel von situativen und dispositionellen Faktoren wie folgt dar:

Darstellung 7: Zusammenspiel von situativen und dispositionellen Faktoren

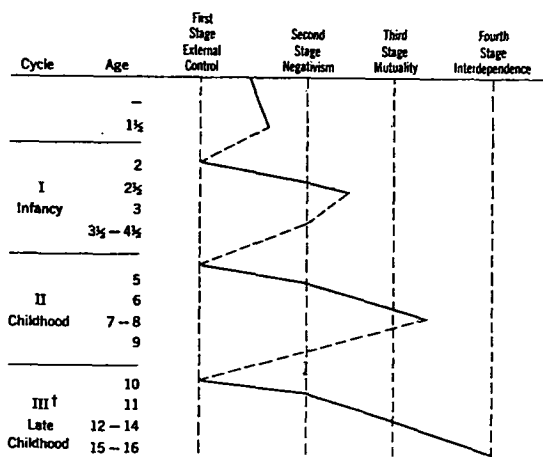


(Nach: Harvey et al., 1961, S. 245)

Die Entwicklung des SK hat für Harvey et al. eine diskrete, d.h. diskontinuierliche Verlaufsform, die bei Überfordernden Reizen oder solchen, die vom SK nicht verarbeitet werden können, völlig stillstehen kann. Informationen werden vom Selbstsystem entweder auf einer konkreten oder auf einer abstrakten Ebene verarbeitet. Je abstrakter das Selbstsystem kodiert, umso mehr wird 1. die Unmittelbarkeit eines Ereignisses überschritten, d.h. es wird in einer relativierenden Perspektive gesehen und 2. umso mehr können Beziehungen und Fakten abstrahiert werden (Harvey et al., 1961, S.25).

Die Entwicklung erfolgt nach Harvey et al. in vier Niveaus, wobei frühere Niveaus auch später im Verhaltensrepertoire enthalten sind.

Abbildung 13: Diskontinuierliche Entwicklung des Selbstkonzepts



(Harvey et al., 1961, S.96)

(1) Einseitige Abhängigkeit. Auf diesem Niveau werden externe Stimuli nicht verarbeitet, sondern unhinterfragt übernommen. Das Niveau ist gekennzeichnet durch große äußere Kontrolle. Sie tritt nicht nur beim Kind in Erscheinung, sondern immer in neuen unstrukturierten Situationen.

(2) Negative Unabhängigkeit. Hier beginnt eine Differenzierung von äußeren Einflüssen und ein Versuch zu innerer Kontrolle, die aber noch nicht so recht gelingt, da ihr Widerstand entgegengesetzt wird. Als Beispiel kann man den anfänglichen Widerstand in einer Therapie nennen.

(3) Bedingte Abhängigkeit und Gegenseitigkeit. Die soziale Umwelt wird objektiver gesehen. Von sich selbst hat man alternative Vorstellungen, ebenso von anderen Menschen und Ereignissen. Dies wird durch die Fähigkeit zum "als-ob"-Verhalten möglich. Das Individuum verändert und reorganisiert die eigenen Konzepte, um die Konsequenzen dieser Umgruppierung kennenzulernen.

(4) Gegenseitige Abhängigkeit. Auf diesem Niveau sind Gegenseitig-



keit und Autonomie in einer Art und Weise integriert, daß sie keine Gegensätze mehr darstellen. Das SK enthält nun abstrakte innere Bezugspunkte, so daß eingehende Informationen anhand der Bezugspunkte bewertet und entsprechend positiv oder negativ kodiert werden können (vgl. Harvey et al., 1961, S. 85 ff.).

Zwischen den einzelnen Niveaus gibt es noch Übergänge, auf die hier aber nicht eingegangen werden kann.

Diese beiden Modelle - das konzentrische Sarbins und das diskontinuierliche von Harvey und Kollegen - sowie die Funktion der inneren Sprache bei der Entwicklung des SK zeigen sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen einer Beeinflussung auf. So wie sich das SK nur durch Anregungen von der Umwelt (Erziehung, Sozialisation) entwickeln kann, so endet die Einflußnahme aber auch an der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit, sich beeinflussen zu lassen.

## 5.2 Die Bedeutung der Eltern

Welche Bedeutung die nähere Umwelt des Kleinst- und Schulkindes für eine förderliche Beeinflussung der SK-Prozesse haben sollte, läßt sich sehr leicht aus der vorhergeschilderten Entwicklung des SK ableiten: Es ist am Anfang undifferenziert; das Kind reagiert zunächst infolge innerer Ungleichgewichtszustände auf der somatischen, physiologischen Ebene, wobei die Reaktionen unmittelbar und mit dem gesamten Körper erfolgen. So wie das Kleinstkind Stimuli nicht zu differenzieren vermag, so kann es sich auch nicht gegen sie abschirmen. Neben vielen unkoordinierten Reaktionen kann man aber auch schon in den ersten Lebenstagen spontane selbststeuernde Aktivitäten beobachten, Bewegungen also, die "als bewußte Versuche zu koordinierten Aktivitäten auftreten" (Bühler, 1969, S.282).

Die Umwelt des Kleinstkindes mußte einerseits einen gewissen Schutz vor allzu vielen Reizen bieten, sie mußte aber auch genügend Anregungen bereithalten, denn die Entwicklung des SK wird nur durch eine "Störung", d.h. Reize von außen, angeregt. Auch sollten die selbständigen Integrations- und Koordinationsversuche unterstützt werden.

Nach Ansicht Sullivans kann das SK in erster Linie durch interpersonelle Beziehungen beeinflußt werden. Das Kind ist mit zwei interpersonellen Bedürfnissen ausgestattet, die miteinander im Konflikt stehen: 1. der Wunsch nach Befriedigung von körperlichen Bedürfnissen durch andere und 2. der Wunsch nach Sicherheit vor anderen (vgl. Mullahy, 1967, S.21). Im ersten Bedürfnis kommt der Wunsch nach Anpassung, im zweiten der Wunsch nach Abgrenzung zum Ausdruck. Im Zusammenspiel der beiden entgegengesetzten Tendenzen bildet sich das Selbstsystem heraus, dessen Ursprung und Bedeutung in der Verarbeitung von Erfahrungen aus der sozialen Umwelt liegt. Das Neugeborene löst nach Ansicht Sullivans durch seine Bewegungen und durch sein Dasein in der Mutter bzw. in der Person, die das Kind bemuttert, eine Spannung aus, die das Kind als Zuwendung, als Zärtlichkeit empfindet. Wenn die Mutter im Kind das Bedürfnis nach Zärtlichkeit befriedigt, erwartet sie auch, daß sich das Kind ihr unterordnet, und sich nach ihren Wünschen richtet. So erzeugt sie im Kind Angst, deren Bewältigung sich im Bedürfnis nach Sicherheit ausdrückt (vgl. Sullivan, 1955, S. 39 ff.). Das Kind unterwirft sich aus Angst oder aus dem Wunsch nach Sicherheit den Beschränkungen,

die der Erfüllung seiner persönlichen Bedürfnisse auferlegt werden und erfährt dadurch eine erhöhte Zärtlichkeitszuwendung der Mutter. Selbstachtung entsteht in der frühen Kindheit nach Sullivan allein aus der Empathie der Mutter oder ihrer Ersatzperson, von der das Kleinkind abhängig ist (vgl. Mullahy, 1967, S. 27 f.).

Im Anschluß an Sullivans tiefenpsychologisch ausgerichtete Thesen werden im folgenden einige Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Bedeutung der Eltern für die Entwicklung des SK diskutiert.

Als das wichtigste Merkmal in der Eltern-Kind-Beziehung nennt Coopersmith die Akzeptierung des Kindes, durch die nicht nur ein positives Selbstwertgefühl, sondern auch die psychosoziale Entwicklung im allgemeinen gefördert werden. Umgekehrt resultiert aus einer Ablehnung ein Gefühl der eigenen Wertlosigkeit und vermutlich eine anregungsarme Umwelt (vgl. Coopersmith, 1967, S. 166). Eltern, die ihr Kind akzeptierten, waren an den täglichen Aktivitäten des Kindes interessiert, machten sich darüber Gedanken, waren besorgt um sein physisches Wohlbefinden und standen ihm in Not und bei einem Versagen bei. Sie akzeptierten es bedingungslos, was aber nicht bedeutete, daß sie ihr Kind nicht auch kritisierten und zurechtwiesen, wenn sie dies für erforderlich hielten. Sie zeigten Gefühlswärme und hatten klare Erwartungen an ihr Kind. Wenn sie strafften, strafften sie im allgemeinen milder als Eltern, die ihre Kinder ablehnten. Diese waren kalt, feindlich und sehr kritisch. Sie empfanden ihr Kind als einen lästigen Eindringling, ohne Wert, die Erziehung war eine Last, die getragen werden mußte. Eine Ablehnung des Kindes äußerte sich entweder offen oder versteckt, indem man sich dem Kind gegenüber passiv und gleichgültig verhielt (vgl. ebd., S. 164 ff.).

Entscheidend dafür, ob sich ein Kind akzeptiert fühlte, waren aber nicht die gezeigten oder nichtgezeigten Verhaltensweisen der Eltern, sondern das Gefühl des Kindes, akzeptiert zu werden; mit anderen Worten, die Kinder nahmen elterliche Wärme und Zuwendung nicht in allen Fällen als eine Akzeptierung wahr, da sie sehr deutlich die hinter positiven Handlungen oft versteckt negativen Einstellungen fühlten und erkannten. Langfristige, kontinuierliche Zuwendungen wurden am ehesten als akzeptierend wahrgenommen. Solche Eltern hatten das Wohl des Kindes bei all ihrem Tun und ihren Entscheidungen im Auge. Sie legten Wert darauf, die Freunde ihres Kindes zu kennen. Kinder, die sich akzeptiert fühlten, hatten weniger Meinungsverschiedenheiten mit ihren Eltern, und sie hatten größeres Interesse, etwas gemeinsam mit den Eltern zu unternehmen. Sie wußten, daß ihnen die Eltern in besonderen Notsituationen mit Rat und Trost zur Seite standen (vgl. ebd., S. 170 ff.).

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt wurde, bestand in der Coopersmith-Untersuchung ein signifikanter Zusammenhang zwischen "größeren Anforderungen, festeren Regeln und elterlicher Entscheidungskraft" (ebd., S. 261) und einem positiven SK beim Kind. Dieser Zusammenhang kann so erklärt werden, daß Eltern mit festeren Erziehungsprinzipien die Umwelt ihrer Kinder besser strukturieren. Das Kind kann sich so nach den von den Eltern gesetzten Richtlinien orientieren und in einer Atmosphäre des Akzeptiertwerdens eigene Bewertungsmaßstäbe und innere Kontrollen aufbauen. Der Zusammenhang zwischen klar gesetzten Grenzen und einer hohen Selbstachtung wird auch dadurch einleuchtend, daß Kinder dadurch früher und realistischer ihre eigenen Bedürfnisse mit denen anderer abzustimmen lernen und so eher zu einem sozialen Zusammenleben befähigt werden, was sich wiederum positiv auf die Selbstachtung auswirkt.

Schließlich werden Anforderungen der Eltern, die mit Wärme und Akzeptierung gepaart sind, als eine Zuwendung verstanden, die ebenfalls positive Selbstwertgefühle zur Folge hat (vgl. Coopersmith, 1967, S. 187 ff. u. S. 263).

Das eben Gesagte, darauf muß ausdrücklich hingewiesen werden, bedeutet nicht, daß elterliche Strenge per se ein positives SK zur Folge hätte. Nicht Strenge war entscheidend, sondern klare Erziehungshaltungen, die eingebettet waren in eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Sorge um das Kind, die vom Kind - dies ist besonders zu betonen - auch als solche wahrgenommen wurde. Wichtig ist auch das Lebensalter, in dem die Erziehungssituation klar strukturiert werden kann und sollte. Bei jüngeren Kindern ist dies notwendiger und sinnvoller als bei älteren, die bereits ein abgrenzbares Selbstsystem entwickelt haben.

Coopersmith sieht auch in der Erziehung zur Selbständigkeit eine wichtige Voraussetzung für ein positives SK. Kinder, die selbständig ihre eigenen Angelegenheiten erledigen durften, die ermutigt wurden, in alltäglichen Fragen eigene Entscheidungen zu treffen, denen man zutraute, sich selbst die Freunde auszusuchen, die ihre Zeit soweit wie möglich selbst einteilen durften, erwarben ganz natürlich ein Gefühl der Selbstsicherheit und Unabhängigkeit. Sie wußten, was sie sich zutrauen konnten und wurden unabhängig von der Beeinflussung durch ihre Klassenkameraden und Freunde. Unselbständige, selbstunsichere Kinder brauchten dagegen stets eine Bestätigung von außen (vgl. ebd., S.219 ff.).

Die von Coopersmith untersuchten Kinder waren in 4. und 5. Grundschulklassen. Man kann mit Sears annehmen, daß die in diesem Alter zum Ausdruck gekommene Selbstachtung ihre Wurzeln in der frühen Kindheit hatte, d.h. aus einer Familienkonstellation herrührte, die über Jahre hinweg günstig war (vgl. Sears, 1970, S.288).

Auf die mögliche Bedeutung des Vaters für die Entwicklung des SK soll im folgenden kurz hingewiesen werden. Der Vater wirkt nicht nur durch seine An- oder Abwesenheit direkt auf das Kind, sondern er wirkt auch durch seine Beziehungen, die er zur Mutter seines Kindes, also zu seiner Frau hat. Ist die Partnerbeziehung für die Frau nicht befriedigend, so kann das Kind zum Gattensubstitut werden (vgl. Forrest, 1967, S.84; vgl. Richter, 1969, S. 89 ff.). Da die Vaterschaft im Gegensatz zur Mutterschaft nicht mit Sicherheit festgestellt werden kann, muß der Vater sie dem Kind gegenüber durch sein Verhalten bestätigen (vgl. Forrest, 1967). Mit anderen Worten, der Vater muß sich um seine Rolle viel mehr bemühen als die Mutter. Außerdem stellt er für das Kind die erste Verbindung zur Außenwelt dar und wird so die Person, durch die das Kind sich zum erstenmal nach außen, d.h. objektiven Maßstäben beurteilt fühlt (vgl. Forrest, 1967, S. 85 f.). Warme akzeptierende Väter hatten einen positiven Effekt auf die SK von Jungen und Mädchen. Dominierende Väter hingegen wirkten nur auf die Söhne, indem diese eine niedrige Selbstachtung entwickelten, während die Selbstachtung der Töchter davon unbeeinflusst blieb (vgl. Sears, 1970, S.287).

Der Einfluß des Vaters ist daher für die Entwicklung eines positiven SK, vor allem beim Jungen, grundlegend. Sicherlich ist seine Distanzierung vom Familienleben, die H. Pross in einer repräsentativen Untersuchung festgestellt hat, mitverantwortlich für zahlreiche Orientierungsprobleme vor allem der Jugendlichen. In bezug auf die Erziehung klappte das Idealbild der Väter mit dem, was sie wirklich in der Erziehung leisteten, weit auseinander. Zwar sehen sie sich, so Pross, als "aktive Erzieher, als gleich-

rangige Teilhaber bei dem schwierigen Unternehmen, Kinder zu selbständigen Menschen zu bilden. Nur, die meisten verhalten sich nicht danach. Nach ihrem eigenen Zeugnis beschäftigen sie sich wenig mit der heranwachsenden Generation. Die Sorge für die Kleinkinder überlassen sie fast ganz den Frauen, und auch den etwas größeren Söhnen und Töchtern widmen sie kaum Zeit" (Pross, 1978b, S.1). Diese Distanz hat auf das emotionale Wohlbefinden der Familie einen belastenden Einfluß: Zwischen den Kindern und ihren Vätern besteht eine große Fremdheit, so daß "die Jugendlichen den Vätern früher als nötig und rascher als zuträglich entgleiten" (ebd.). Welcher Vater, so argumentiert Pross, ist schon so in seine Vaterrolle versenkt, daß er in seinem Berufsalltag seine Kinder überhaupt in seine Gedanken und Entscheidungen mit einbezieht? So treffen Zukunftsplanungen und Umzüge die Kinder oft am härtesten, weil sie ihren Freundeskreis und ihre Schule wechseln müssen. Zu oft kommen Entscheidungen zustande, "als ob es keine Kinder gäbe" (Pross, 1978a, S.137).

Nicht mangelnde Zeit und auch nicht nur Bequemlichkeit können als Erklärung für das mangelnde Interesse des Vaters an seinen Kindern dienen, vielmehr sei es eine tiefe Unsicherheit über die eigene Urteilskraft und die noch weit verbreitete Ansicht, daß es gegen die Würde eines Mannes sei, sich ebenso für die Familie zu engagieren wie eine Frau (vgl. Pross, 1978a, S. 131 ff.).

Die Bedeutung des Vaters wird in empirischen Untersuchungen meist aus dem Vergleich von SK vaterlos aufgewachsener Kinder mit SK von Kindern, die in vollständigen Familien groß werden, erschlossen. Einen guten Überblick über vorliegende empirische Ergebnisse bis zum Jahre 1969 gibt der Aufsatz von Biller "Father Absence and the Personality Development of the Male Child".

Generell kann man sagen, daß es vor allem Söhne, die ohne Vater aufwachsen, schwieriger haben, ein positives SK aufzubauen als Söhne aus vollständigen Familien, bei denen eine gute Vater-Sohn-Beziehung besteht. Vergleicht man aber vaterlose Familien durch Scheidung und vaterlose Familien durch Tod, so haben Söhne aus letzteren eher ein positives SK, da der Vater, wenn er gestorben ist, von der Mutter gewöhnlich idealisiert und als Vorbild dargestellt wird. Der Sohn kann sich trotz seiner Abwesenheit nach dem Vater orientieren. Bei geschiedenen Ehen wirken sich die vorangegangenen Auseinandersetzungen meist negativ auf das Vaterbild aus (vgl. Hoyte, 1976, S.6474 f.). Ob der Sohn, der ohne Vater aufwächst, ein positives SK aufbaut oder nicht, hängt sehr wesentlich von der psychischen Gesundheit und Stärke der Mutter ab, die durch ihre Zuwendung und Fürsorge die Auswirkungen der Vaterabwesenheit kompensieren kann (vgl. Hilgard et al., 1960; vgl. McCord et al., 1962; vgl. Pederson, 1964). Um hohe Selbstwertgefühle entwickeln zu können, genügt also ein sehr enges Verhältnis mit einem Elternteil, eine sehr wichtige Aussage im Hinblick auf die Tendenz, daß in Zukunft immer mehr Kinder in unvollständigen Familien aufwachsen werden (vgl. Levine, 1978, S.15).

In Familien, in denen Vater und Mutter zusammenleben, besitzt das positive Verhältnis zum Vater einen größeren Vorhersagewert nicht nur für das Selbstwertgefühl des Kindes, sondern auch für die Beziehungen zur Mutter und für eine glückliche Elternbeziehung. In einer Untersuchung von 3000 Studenten fand Landis, daß etwa 68% der Versuchspersonen, die ihrem Vater nahe standen, auch ein enges Verhältnis zu ihrer Mutter hatten. Umgekehrt waren etwa nur 35% der Versuchspersonen, die ihrer Mutter nahe standen, auch dem Vater nahe (vgl. Landis, 1962, S.124). Besonders gravierend scheint

sich die Vaterabwesenheit vor dem 5. Lebensjahr auszuwirken. Die Geschlechtsrollenorientierung, eine sehr wichtige Dimension des SK, erfolgt bereits in den ersten zwei Lebensjahren parallel zur Sprachentwicklung (vgl. Money, 1965, S. 13 f. und vgl. Hampson, 1965, S. 125 f.). Fehlt in dieser Zeit ein Elternteil, so ist es wichtig, daß dem Kind ausreichend Kontakt mit einem Menschen ermöglicht wird, der das gleiche Geschlecht wie der fehlende Elternteil hat (vgl. Biller, 1970, S. 186).

Jungen, die ohne Vater aufwachsen mußten, unterschieden sich in den folgenden Eigenschaften von Jungen, die einen engen Kontakt mit ihrem Vater hatten:

- Sie zogen sofortige Belohnung einem Belohnungsaufschub vor (vgl. Mischel, 1961).
- Ihnen fehlte ein akkurates Zeitgefühl, d.h. es fiel ihnen schwer, pünktlich zu sein (vgl. Meerloo, 1956, S. 471 ff.).
- Sie imitierten den kognitiven Stil ihrer Mutter. Während Jungen normalerweise höhere mathematische als verbale Fähigkeiten haben, war es bei Jungen, die bei ihrer Mutter aufwuchsen, gerade umgekehrt (vgl. Nelson and Maccoby, 1966, S. 116 ff.).
- Sie hatten Schwierigkeiten, interpersonelle Beziehungen von Dauer einzugehen, sei dies in einer Schulfreundschaft oder in einer andersgeschlechtlichen Freundschaft (vgl. Biller, 1970, S. 189 f.).
- In Anlehnung an die Aussagen von Freud wurde bestätigt, daß vaterlose Kinder ängstlicher im Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen waren (vgl. Stolz et al., 1968, S. 205 f.).

Als problematisch für die Entwicklung eines positiven SK muß aber auch eine Vater-Kind-Beziehung bezeichnet werden, in der der Vater dominiert, kalt und abweisend ist und das Kind ablehnt. Hier sei auf das Büchlein von Jung "Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen" hingewiesen, in dem Jung mißglückte, angstvolle Vaterbeziehungen als Ursache einer schweren Neurose im Erwachsenenalter darstellt.

Die Auswirkungen einer fehlenden frühen Mutterbeziehung sind und werden in der Literatur ausführlich diskutiert, vor allem in Hinblick auf die zunehmende Berufstätigkeit von Müttern mit Kleinkindern (vgl. Naudascher, 1977, S. 30 ff.). Da weit weniger Kinder ohne Mutter als ohne Vater aufwachsen, beziehen sich Untersuchungen über die Bedeutung der Mutter meist auf die vorübergehende Abwesenheit der Mutter durch Berufstätigkeit und nicht auf die Problematik einer dauernden Mutterabwesenheit.

In der Coopersmith-Studie bestand eine positive Korrelation zwischen der Dauer der Berufstätigkeit der Mutter und der hohen Selbstachtung des Kindes. Coopersmith erklärt dieses "etwas überraschende Ergebnis" (Coopersmith, 1967, S. 93) damit, daß Mütter, die langfristig beschäftigt sind, ihre daraus resultierende Zuverlässigkeit und Selbstsicherheit auf ihre Kinder übertragen (vgl. ebd.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die im deutschen Sprachbereich durchgeführte Untersuchung von Thalmann: "Eine volle Berufstätigkeit der Mutter scheint also keine negativen Einflüsse auf die psychische Entwicklung der Kinder zu haben. Kinder von Müttern, die den ganzen Tag außerhalb des Hauses beschäftigt waren, gehörten sogar etwas häufiger zur Gruppe der völlig problemfreien" (Thalmann, 1974, S. 200).

Die Geschlechtsrollenidentifizierung erfolgt auch bei Mädchen vor dem Schulalter (vgl. Bieliauskas, 1960, S. 257) und ihre Berufsorientierung nach den Erwartungen der Eltern, sofern sie sich vor allem von der Mutter akzeptiert fühlten (vgl. White, 1959, S. 206).

Welche besonderen Eigenschaften haben Mütter, deren Kinder eine hohe Selbstachtung aufweisen? In der Coopersmith-Studie hatten diese selbst eine hohe Selbstachtung, waren emotional stabil, hatten Selbstvertrauen, waren in bezug auf Mutter-schaft und Kindererziehung anpassungsfähig. Ihre Mutterrolle hatten sie akzeptiert und führten sie in einer realistischen effektiven Weise aus. Sie waren meistens mit Männern verheiratet, die ebenfalls eine hohe Selbstachtung besaßen und die sie als gleichwertige Partner akzeptierten (vgl. Coopersmith, 1967, S. 91 ff.).

### 5.3 Die Bedeutung der Gleichaltrigen

Die Gleichaltrigengruppe nimmt durch Geschwister und Spielgefährten schon sehr früh eine große Bedeutung für die Entwicklung des SK an. Während die aus der Interaktion mit den Eltern gewonnene Selbstachtung in einem ungleichen Abhängigkeitsverhältnis entsteht, wird durch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen, die etwa den gleichen Status haben, die Entwicklung des Selbstvertrauens gefördert und ermöglicht (vgl. Sullivan, 1955, S.33). Das Kind sieht sich nun in den Augen der Freunde und vergleicht sich mit ihnen. Für das Selbstsystem schreibt Sullivan den Gleichaltrigen drei Funktionen zu: 1. Sie bestätigen das bisher aufgebaute SK oder lehnen es ab. 2. Sie ermöglichen zahlreiche Erfahrungen, die über die im Elternhaus hinausgehen. 3. Durch den Umgang mit Gleichaltrigen verlieren die Eltern einen Teil ihrer Allmacht, die ihnen das Kleinkind zuschreibt. Das ältere Kind lernt sie differenziert zu sehen (vgl. Mullahy, 1967, S. 47 ff.). Mit der Lösung von den Eltern wird aber nicht nur ein erhöhtes Selbstvertrauen aus einer gleichrangigen Beziehung mit der Peer Group aufgebaut, sondern es erfolgt nach Ausubel auch eine Zunahme von Angst (vgl. Ausubel, 1974, S.69). So wie sich das Kind in der frühen Kindheit der Mutter unterwirft, um seine Angst zu überwinden, sucht der Jugendliche in der Anpassung an die Normen der Gleichaltrigen seine Selbstsicherheit. Nach Ausubel sind psychische Übergangsphasen immer durch erhöhte Angst und durch eine Bedrohung der Selbstachtung gekennzeichnet.

Felker untersuchte den Zusammenhang zwischen Angst und Selbstachtung bei Kindern des 5. Schuljahres. Neben einem Angsttest mußten die Kinder sich selbst und jedes Klassenmitglied einstufen, außerdem wurden die Lehrer gebeten, Aussagen zu der vermuteten Selbstachtung und Angst der Schüler zu machen. Bezüglich der Angst waren die Lehrer-Aussagen weniger zutreffend als die Aussagen der Klassenkameraden. Im einzelnen bestanden die folgenden Zusammenhänge: Beurteilten sich Kinder selbst niedriger als sie von ihren Klassenkameraden beurteilt wurden, so bestand bei diesen Schülern wenig Angst. Wenig Angst war auch vorhanden – dies ist im Widerspruch zu Ausubels These –, wenn die Selbsteinstufungen höher waren als die durch die Peer Group. Hohe Angstwerte wurden nur im Zusammenhang mit niedriger Selbst- und niedriger Fremdeinschätzung gemessen (vgl. Felker, 1969, S. 83 ff.).

Die Selbstakzeptierung wird von Rogers als eine wichtige Voraussetzung für das Zusammenleben mit anderen angesehen. Ein Mensch, der sich selbst nicht akzeptiert, kann auch andere Menschen nicht akzeptieren, wenn sie ein Verhalten zeigen, das den eigenen Standards widerspricht. Mit anderen Worten, Selbstablehnung kann der Grund sein, anderen Menschen und Gruppen von Menschen gegenüber ablehnend zu sein (vgl. Rogers, 1949, S. 149 f.).

Berger konnte Rogers' klinische Befunde an etwa 300 Versuchspersonen, die sich aus Studenten, Gefangenen, Stotterern, Sprachgestörten, in Beratung befindlichen Studenten etc. zusammensetzten, bestätigen. Er fand bei allen, außer einer Gruppe, einen hohen Zusammenhang zwischen Selbstakzeptierung und Akzeptierung von anderen (vgl. Berger, 1952, S. 782).

In einer Untersuchung von Kindern des 6. Schuljahres stellte Zelen keine positive Korrelation zwischen Selbstakzeptierung und Akzeptierung von anderen fest. Umgekehrt ergab sich aber ein hoher Zusammenhang zwischen der Akzeptierung der Peer Group und einer Akzeptierung durch sie. Kinder, die sich selbst akzeptierten, hatten einen hohen Status in der Peer Group. Zelen findet die folgende Erklärung für diese Zusammenhänge: Kinder, die positive Gefühle von sich selbst haben, können ihre Zeit und Energie eher Gruppenaktivitäten zuwenden und mit der Gruppe kooperieren, während Kinder mit negativen Selbstwahrnehmungen sich ständig vor einer Bedrohung durch andere in Acht nehmen müssen (vgl. Zelen, 1954, S. 448 f.). Es handelte sich in Zelens Untersuchung um Kinder, die alle in vollständigen Familien lebten.

Jungen, die ohne Vater aufwuchsen, orientierten sich im Schulalter mehr nach ihrer Peer Group als Jungen aus vollständigen Familien (vgl. McCord et al., 1962, S. 362 ff.), hatten aber größere Schwierigkeiten, von den Gleichaltrigen akzeptiert zu werden, weil ihnen eine sichere Geschlechtsrollenidentifizierung fehlte (vgl. Biller, 1970, S. 189). Außerdem zeigten sie im Umgang mit den Gleichaltrigen eine höhere Ängstlichkeit (vgl. Stolz, 1968).

Die Befunde lassen den Schluß zu, daß die Peer Group bei Kindern, die in einer vollständigen Familie aufwachsen, lediglich den "membership group"-Status hat - d.h. nicht als Bewertungsmaßstab dient - und bei Kindern aus einer unvollständigen Familie zu einer Bezugsgruppe wird. Das würde auch erklären, warum die Jungen, die ohne Vater aufwuchsen, sich zwar nach den Gleichaltrigen orientierten, aber nicht von ihnen akzeptiert wurden (vgl. hier, S. 138 f. und vgl. Naudascher, 1978, S. 109 ff.).

Filipp fand, daß die von ihr untersuchten Jugendlichen ihr Idealbild - also ihr normatives Verhalten - aus dem Freundeskreis ableiteten, sie zeigten "kaum bedeutsame Zusammenhänge mit Merkmalen der elterlichen Erziehungspraxis" (Filipp, 1975, S. 204). Hingegen führten die Jugendlichen ihr reales Selbstbild auf ihre Beziehung mit ihren Eltern zurück (vgl. ebd.). Da in der Untersuchung von Filipp keine Angaben zu der Familiensituation gemacht werden, sind diese Befunde für den Zusammenhang von SK und Orientierung nach der Peer Group bzw. nach den Eltern zu relativieren.

Bei Kindern, die im Kibbutz lebten, stellten Rabin und Bettelheim eine größere Orientierung nach Gleichaltrigen als nach den Eltern, mit denen sie täglich nur wenige Stunden zusammen sind, fest (vgl. Rabin, 1965, S. 59 ff. und vgl. Bettelheim, 1971, S. 117 f.).

Ziller verglich in einer Untersuchung Kibbutzkinder mit israelischen Kindern, die in religiösen Schulen aufwuchsen. In den Self-Other Orientation Tasks (vgl. hier, S. 74 f.) zeigten die Kibbutzkinder ein geringeres soziales Interesse gegenüber Erwachsenen, d.h. sie fühlten sich nicht in die Gruppe der Erwachsenen und Lehrer eingeschlossen (Item 2 des Tests). Außerdem waren sie weitaus offener als die Vergleichsgruppe (Item 8) und zeigten eine höhere Selbstzentralität (Item 4) als die Kontrollgruppe. Die Kibbutzkinder bezogen also ihre Selbstachtung aus der Gruppe der Gleichaltrigen, mit der

sie ständig zusammen waren. Die größere Offenheit gegenüber anderen wurde in Anlehnung an Bettelheim dahingehend interpretiert, daß die Kibbutz Kinder keine intimen Beziehungen mit wenigen, sondern oberflächlichere Beziehungen mit vielen eingingen. Rabin schrieb die mangelnde Fähigkeit, "significant others" aus der Umgebung zu konzeptualisieren, den Erfahrungen des ersten Lebensjahres zu, in denen die Pflegepersonen häufig wechselten (vgl. Ziller, 1973, S. 113 f.; vgl. Rabin, 1965, S. 55 ff.).

Anders verhielten sich Kinder, die oft umzogen. Da hier die Freunde ständig gewechselt werden mußten, erfolgte die Orientierung nicht in erster Linie nach den Freunden, da dies eine ständige Neuorientierung und eine große Beunruhigung bedeutet hätte, sondern nach den Eltern. Das SK "mobiler" Kinder unterschied sich von weniger "mobilen" Kindern dadurch, daß diese früher eigene Bewertungsmaßstäbe aufgebaut hatten und sich mehr nach den in ihrem Leben konstant bleibenden Personen (den Eltern) ausrichteten. Allerdings waren für sie Freundschaften mit Gleichaltrigen besonders wichtig, da sie diese durch den häufigen Wechsel in der Umwelt als etwas besonderes zu schätzen gelernt hatten (vgl. Ziller and Long, 1973, S. 118 ff.).

#### 5.4 Die Bedeutung des Lebensalters für die Entwicklung des Selbstkonzepts

Betrachtet man das SK über die gesamte Lebensspanne, so ist einerseits zu fragen, welche Veränderungen durch das fortschreitende Alter ausgelöst werden und andererseits, ob sich rückblickend eine Tendenz zur ganzheitlichen Betrachtung des Lebens, zur Integration aller Erfahrungen und Veränderungen erkennen läßt. Zum ersten Fragenbereich liegen nur wenige empirische Untersuchungen vor; eine Möglichkeit zu einer Gesamtschau kann nur durch die Analyse von Lebensdaten erfolgen, da Längsschnittuntersuchungen über die ganze Lebensspanne eines Menschen kaum überwindbare Schwierigkeiten mit sich bringen. Ein Weg zur rückblickenden Beurteilung eines Lebens ist die Autobiographie, die Misch "als ein Mittel zur menschlichen Selbsterkenntnis" bezeichnet hat (Misch, 1949, 1. Bd., 1. Hälfte, S. 13). Das Individuum weiß "um die Bedeutung seiner Erlebnisse", und dieses Wissen allein setzt es instand, "sein Leben als ein einheitliches Ganzes zu verstehen" (ebd., S. 10). Ch. Bühler hat zahlreiche Lebensläufe zusammengestellt und analysiert und dabei eine Zielgerichtetheit erkannt, die nur in Ausnahmesituationen (schwere Verletzungen, Schock, schwere Depressionen) aussetzte. Der Mensch lebt - das ist das Fazit ihrer hochinteressanten Untersuchungen - auf "Erfüllung" hin, ob diese gelingt oder nicht (vgl. Bühler, 1959, S. 16 ff.).

In einer Auswertung der empirischen Untersuchungen zum lebenslänglichen Wandel des SK kommt Filipp zu dem Ergebnis, daß sich die Selbstschemata strukturell, thematisch und schließlich in ihrer Funktion ändern. Für eine ausführlichere Diskussion dieser Arbeiten sei auf den bereits mehrmals zitierten Aufsatz von Filipp "Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne" hingewiesen. Hier möge eine kurze Erläuterung dessen, was mit strukturellem, thematischem und funktionellem Wandel gemeint ist, genügen, ohne daß die einzelnen Untersuchungen genannt werden.

Die strukturelle Dimension zeigt eine Wandlungstendenz vom Konkreten zum Abstrakten und zu einer größeren Differenzierung hin. Thematischer Wandel bedeutet, daß bei verschiedenen Altersgruppen die Selbstbeschreibungen variieren (vgl. hier, S. 70 f.). Es ist allerdings nicht geklärt, ob das tatsächlich auf einen Wandel der



Selbstschemata zurückzuführen ist, oder ob in unterschiedlichem Alter unterschiedliche Selbstschemata "aktualisiert" werden. Selbstschemata wären dann entweder "altersstabil" - z.B. solche mit erhöhter subjektiver Bedeutsamkeit - oder "altersvariabel" (vgl. Filipp, 1978, S. 79 f.). Den funktionalen Wandel erkennt Filipp darin, daß Selbstschemata in dem Maße, wie sie mit fortschreitendem Alter normalerweise "genauer" und "angemessener" werden, verstärkt als "Verhaltensregulative" wirken, wenn das Individuum in krisenhaften Situationen erhöht zur "Rückbesinnung" greift (Filipp, 1978, S.82). Unter Bezug auf die von Epstein vorgeschlagene Interpretation, daß das SK nichts anderes ist als die individuell gehaltene Selbsttheorie, mußte diese dann im Alter valider, konsistenter, nützlicher und umfassender werden (vgl. hier, S.58 ff.).

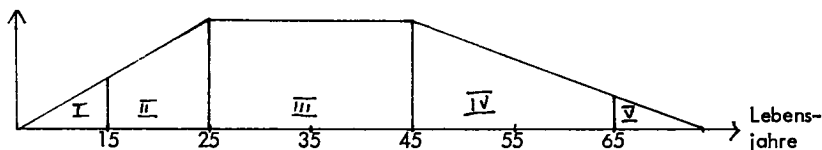
Zieht man das Lebensalter als erklärende Variable für Veränderungen des SK heran, so begibt man sich unversehens auf den umstrittenen Bereich der Phaseneinteilung menschlicher Entwicklung. Es würde hier zu weit führen, auf das Argument der Zweck- oder Unzweckmäßigkeit von Phasen einzugehen. Im Hinblick auf das SK wird von Filipp eine altersbedingte Veränderung abgelehnt, da Veränderungen der Selbstschemata "als Folge neuer oder veränderter Informationen über die eigene Person aufzufassen" und daher solche Informationen "prinzipiell unabhängig vom Lebensalter" zu sehen sind (Filipp, 1978, S. 130).

Es fragt sich allerdings, ob man gerade bei Selbstschemata zwischen Informationen und Lebensalter trennen kann, da die Verarbeitung von Informationen nicht nur von der Art der Information, sondern insbesondere auch von der altersbedingten Fähigkeit der Konzeptualisierung abhängig ist. Für die Annahme von altersbedingten Phasen in der Veränderung von Selbstwahrnehmungen spricht in Anlehnung an Ch. Bühler die Tatsache, daß diese nicht ohne Bezug auf die biologische, phasenhaft verlaufende Lebenskurve verstanden werden können (vgl. Bühler, 1959, S. 86 ff.).

Die biologische Lebenskurve besteht aus Aufbau- und Abbauprozessen, die über das ganze Leben hinweg nebeneinander bestehen, die aber innerhalb bestimmter Altersbereiche ihre Gewichtung ändern. Bühler stellt den Verlauf wie folgt dar:

Abbildung 14: Die biologische Lebenskurve

Aufbau-  
prozesse



(Nach: Bühler, 1959, S.92)

In der Lebenskurve lassen sich drei Richtungen erkennen: Bis zum Alter von etwa 25 Jahren besteht eine aufbauende Tendenz, die dann bis etwa zum 45. Lebensjahr in ein "stationäres Wachstum" übergeht, von da ab überwiegen abbauende biologische Prozesse.

Vergleicht man die psychologische Entwicklung mit der biologischen, so läßt sich

neben den Auf- und Abbewegungen noch die Tendenz zu einer "auf Erfüllung hinstrebenden Selbstbestimmung" (vgl. Bühler, 1959, S.81) feststellen. Bühler unterscheidet fünf Phasen der Selbstbestimmung, die vom biologischen Auf- und Abbau mitbedingt werden:

I. Phase (Kindheit und Jugend bis etwa 15 Jahre). Sie liegt vor einer eigentlichen Selbstbestimmung und ist gekennzeichnet durch die Spannung zwischen Bedürfnisbefriedigung und anpassender Selbstbeschränkung (vgl. ebd., S. 82).

II. Phase (15 bis 25 Jahre). Versuchsweise oder vorbereitende Selbstbestimmung. Sie ist gekennzeichnet durch Expansion. Man setzt sich selbst Ziele und setzt sich mit der Umwelt auseinander (vgl. ebd., S.155 ff. und vgl. Bühler und Massarik (Hrsg.), 1969, S.62).

III. Phase (25 - 45 Jahre). Definitive und spezifische Selbstbestimmung auf Ziele und Erfüllung. Man wendet sich von Bedürfnissen zu sachlichen Aufgaben und besitzt die Fähigkeit, sich in die Gemeinschaft einzuordnen.

IV. Phase (45 - 65 Jahre). Bewertung der erreichten Ergebnisse. Das Persönliche tritt hinter den Leistungen zurück. Es können Lebensüberdruß und Einsamkeit resultieren.

V. Phase (65 - 85 Jahre). Rückkehr zur bedürfnisbefriedigenden Orientierung der Kindheit bzw. Weiterführung der früheren Aktivitäten. Diese Phase ist durch eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit gekennzeichnet (vgl. Bühler, 1959, S. 166 ff.).

Vergleicht man die Phasen der Selbstbestimmung mit der biologischen Lebenskurve, so lassen sich einerseits Ähnlichkeiten zu dieser feststellen, andererseits aber auch Unterschiede. Die Ähnlichkeit besteht darin, daß, vergleichbar dem biologischen Auf- und Abbau, psychische Prozesse erkennbar sind, die zunächst ein zunehmendes Ausgreifen auf die Welt beinhalten und dann von einer mehr introspektiven Bewertung des Erreichten in der zweiten Lebenshälfte abgelöst werden. Die Phasen der Zielgerichtetheit menschlichen Verhaltens unterscheiden sich von den biologischen Lebensphasen aber dadurch, daß die integrative, bewertende Fähigkeit im höheren Alter zu zunehmen scheint, während die biologischen Prozesse einen eindeutigen Abwärtstrend aufweisen. Nachdem die biologische Entwicklung endet - so könnte man folgern - erreicht die psychische ihren Höhepunkt. Dies würde auch die Tatsache erklären, daß viele ältere Menschen - vielfach Frauen nach Beendigung ihrer Reproduktionszeit - eine erhöhte Leistungsfähigkeit haben und sich sehr ausgewogen und zufrieden fühlen.

Bühler findet bei Havighurst eine mögliche Erklärung für das teilweise Auseinanderklaffen der biologischen und psychischen Lebenskurven. Nach Bühler kam Havighurst durch eine großangelegte Studie über die soziale Leistungsfähigkeit Erwachsener zwischen 40 und 70 Jahren zu der Auffassung, "daß sich im Laufe des Lebens die Funktion, speziell die soziale Funktion des Individuums, von der Bindung an die biologische Struktur ... befreit" (Bühler, 1959, S. 65). Diese Feststellung würde bedeuten, daß sich Struktur (die biologisch bedingt ist) und Funktion (die zielgerichtet ist) im Laufe des Lebens trennen.

In einer Längsschnittuntersuchung (Tennessee Self Concept Scale) von 500 Versuchspersonen im Alter von 20 - 69 Jahren versuchte Grant festzustellen, wie sich das SK mit zunehmendem Alter verändert. Es zeigte sich eine zunehmende Tendenz zu einer positiven Selbstbewertung, was mit der These von Havighurst übereinstimmen würde (vgl. Grant, 1969, S. 717 f.).

Bromley stellt die folgenden Veränderungen des SK mit zunehmendem Alter fest:

- Zunahme von Angst, Introversion, Neurotizismus.
- Abnahme von Wagnissen und Vertrauen.
- Ungünstige Selbstwahrnehmungen, z.B. die Erkenntnis, daß Diskrepanzen zwischen realem und idealem SK nicht mehr aufgeholt werden können.
- Melancholie, Verzweiflung.
- Anpassung an eingeschränkte psychische und physische Fähigkeiten auf dem Gebiet der sexuellen und der Partnerbeziehung, in der Freizeit und in bezug auf die Selbstachtung (vgl. Bromley, 1974, S.240 f.).

Back und Gergen sehen ebenfalls in dem Zerfall des Körpers, der in den meisten Fällen mit dem Alter einhergeht, den Hauptbezugspunkt der Selbstwahrnehmungen, auch in der zweiten Lebenshälfte. Der Unterschied zwischen der physischen Erscheinung und den Erwartungen an das Leben wird gravierend, der Lebensraum eingeengt. Alte Menschen reagieren mit Bestrafung und Aggression, anstatt mit Güte und Nachsicht, sie neigen dazu, Menschen und nicht Lebensumstände für ihr Unglück verantwortlich zu machen. Es resultiert ein Nachlassen an Pflege des eigenen Körpers, Gleichgültigkeit gegenüber einer gesunden Ernährung etc., Widerstand gegenüber Änderungen (vgl. Back and Gergen, 1968, S.241 ff.).

Männer waren in der Grant-Studie mit zunehmendem Alter im Vergleich zu Frauen unzufriedener, hatten eher den Wunsch, ihr Leben zu ändern, leugneten eigene Schwächen und waren insgesamt ruhiger und stabiler als diese (vgl. Grant, 1969, S.718).

Ohne auf weitere Einzelergebnisse einzugehen, scheint zum Schluß dieses Abschnitts die Frage, warum manchen Menschen die Integration ihrer Lebenserfahrungen zu einem sinnvollen Ganzen besser gelingt als anderen, von besonderer pädagogischer Bedeutung. Bühler nennt als oberstes Lebensziel die Erfüllung, die dann resultiert, wenn die vier Grundtendenzen des Lebens (schöpferische Expansion gegenüber anpassender Selbstbeschränkung, Ordnung gegenüber Entspannung) relativ erfolgreich verfolgt werden können (vgl. Bühler, 1969, S. 294).

Was steht einer Integration im Wege? Reifungsprozesse können verzögert und ungleich verlaufen; der Mensch kann sich unrealistische oder enttäuschende Ziele gesetzt haben; es besteht eine mangelnde Fähigkeit, Konflikte zu lösen; man wird gewahr, daß man nicht erreicht hat, was man erreichen wollte und sieht keine Möglichkeit und keine Zeit mehr, das Versäumte nachzuholen. Erfüllung wandelt sich dann zu Unerfülltheit und anstelle einer Integration tritt Verzweiflung (vgl. ebd., S.285 f.; vgl. Erikson, 1974, S.241 ff.).

Die Aspekte, unter denen Menschen ihr Leben bewußt oder unbewußt integrieren, sind nicht erst im Alter, sondern bereits in der Jugend zu erkennen, auch wenn mit fortschreitenden Lebensjahren solche Vorgänge vielleicht geübter und häufiger erfolgen. Drei integrierende Faktoren können genannt werden: Das Heute, die Zeit, der Sinn.

In dem "Heute" werden die Ziele, die sich ein Mensch setzt, auch wenn sie längerfristig sein mögen, zunächst konkret erlebt. Das "Heute" ist der "Brennpunkt für die Kräfte der Vergangenheit, der Handlungsraum für gegenwärtige Ereignisse und die Basis für die Orientierung auf Nah- oder Fernziele" (Massarik, 1969, S.337). So ist im "Heute", in dem die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen für die Bewältigung des Tages wirksam werden, das SK sichtbar. Schon beim Erwachen, wenn das Bewußtsein noch nicht ganz vorhanden ist, werden im "Zwielicht der Wahrnehmung ... die

Ziele des Tages bereits in ihrem Zusammenhang erblickt" (Massarik, 1969, S.338 f.). In der Rückschau am Abend auf Erfolg oder Versagen eines Tages, oder eines ganzen Lebens, findet entweder eine bewußte Bewertung statt, oder die Ereignisse gleiten in den Schlaf über, um auf einer unbewußten Ebene Teil unseres Selbstsystems zu werden (vgl. ebd., S.340 f.).

In der Art und Weise, wie das "Heute" erlebt wird, drückt sich auch das Verhältnis aus, das ein Mensch zur Zeit ganz allgemein hat. Die Zeit wird als ein weiterer wichtiger Integrationsfaktor des SK angesehen. Im Personal Orientation Inventory (vgl. hier, S.83) unterschieden sich Menschen danach, wie sehr sie sich auf die Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft konzentrierten. Sich selbstaktualisierende Menschen verwendeten weit mehr Kraft für die Gegenwart als Menschen, die sich nicht selbst aktualisierten. Diese lebten entweder zu sehr in der Vergangenheit oder zu sehr in der Zukunft. Menschen, die pathologisch auf die Vergangenheit konzentriert waren, hatten mehr Schuldgefühle, Bedauern, Gewissensbisse etc., die, die pathologisch auf die Zukunft konzentriert waren, verfolgten stets idealisierte Ziele, waren von Befürchtungen heimgesucht und waren die Zwanghaften, deren Gedanken nur in der Zukunft weilten. Die Menschen, die pathologisch auf die Gegenwart konzentriert waren, hatten ihre Vergangenheit nicht integriert und keine Ziele für die Zukunft, weil sie stets und ohne Sinn überbeschäftigt waren. Sich selbst aktualisierende Menschen lebten zwar voll in der Gegenwart, verwendeten aber die Vergangenheit und die Zukunft, um der Gegenwart Sinn zu verleihen (vgl. Shostrom, 1969, S. 301 f.).

So gelangen wir zum Sinn, dem dritten Integrationsfaktor. Ein Leben, dessen Ereignisse rückblickend nicht überwiegend als sinnvoll eingeordnet werden können, wird sicherlich nicht als erfüllt erlebt. Einige Therapieansätze versuchen denn auch der Frage nachzugehen, inwieweit dem Patienten ein Sinn verständlich gemacht werden kann. Sinn vermag das Leben zu interpretieren, zu erklären. Aber nur die Interpretation wird als sinnvoll empfunden, die dem Individuum gemäß ist und die es akzeptiert. Sinn vermag aber nicht nur zu interpretieren und zu integrieren, sondern er verleiht dem Leben auch langfristige Ziele, so daß es zumindest streckenweise als Ganzes gesehen werden muß (vgl. Weisskopf-Joelson, 1969, S.308 f.).

Sinn ist daher sowohl Ursache als auch Wirkung, er ist die treibende Kraft zur schöpferischen Expansion, sowie für die Bereitschaft zur Selbstbeschränkung. Am Anfang des Lebens wurde die Fähigkeit, sich selbst als getrennt von der Umwelt erleben zu können, als die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung des SK genannt. Am Ende scheint die umgekehrte Fähigkeit, sich selbst in die geistige und soziale Umwelt integriert zu fühlen, von ausschlaggebender Bedeutung zu sein.

## 5.5 Möglichkeiten pädagogischer Beeinflussung

Werden alle Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens macht, durch das SK gefiltert, gespeichert und wirken sie nach der Bedeutung, die ihnen zugemessen wird, auf das Verhalten, so wird dem Pädagogen und Erzieher daran gelegen sein, eine "Umwelt" bereitzustellen, die eine optimale Entfaltung der Selbststeuerungsvorgänge gestattet. Wie dies konkret in der Praxis geschehen kann oder könnte, soll in diesem Abschnitt diskutiert werden.

Eltern und nahe Bezugspersonen sollten um das grundlegende Bedürfnis des Kindes nach Selbstwertschätzung wissen und ihm dazu verhelfen. Eine bestätigende Bemerkung, ein zustimmendes Lächeln, Geduld und Vertrauen in das Kind sind kleine Zuwendungen, die in irgendeiner ehrlichen Form täglich gegeben werden können. Oft wissen Kinder und besonders Jugendliche nicht, daß ihre Eltern sie schätzen und meinen, die Wertschätzung ihrer Eltern sei an die Erfüllung bestimmter Leistungs- oder Verhaltensnormen geknüpft (vgl. Naudascher, 1978, S.46).

Eine Vorbereitung auf die erzieherischen Aufgaben und die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Beratung scheint für junge Eltern und besonders auch für den Vater dringend geraten; man darf annehmen, daß sich Eltern, und wieder vor allem die Väter, aus schierer Unwissenheit über die Konsequenzen ihres Verhaltens so verhalten, wie sie es tun. Es nützt wenig, wenn diesbezügliche Aufklärung nur von Frauen oder von professionellen Erziehern wahrgenommen wird. In der bereits erwähnten Untersuchung von Pross lasen Väter "nur ganz selten" über Erziehungsfragen, bzw. beachteten kaum entsprechende Sendungen im Rundfunk und Fernsehen (vgl. Pross, 1978a, S.134). Vielleicht könnte man das Interesse an Erziehungsproblemen z.B. dadurch wecken, daß diesbezügliche Aufsätze Eingang fänden in jene Journale, die Männer bevorzugt lesen. Auch könnten Schule und Beratungsstellen darauf bestehen, daß Mutter und Vater bei Gesprächen anwesend sind. Trotz der entscheidenden Bedeutung der Eltern für das Zustandekommen einer Selbstwertschätzung sollte man aber nicht in einen falschen Erziehungsoptimismus verfallen. Die Erörterungen über die Entstehung und Bedeutung des SK in den vorhergegangenen Kapiteln dürften gezeigt haben, daß das "Wünschbare" nicht immer in das "Machbare" (Zweiter Familienbericht, S.13) zu übertragen ist; denn nicht was Eltern und Erzieher meinen für ihre Kinder zu tun, ist ja letztlich entscheidend, sondern wie deren Zuwendung vom Kind verstanden und interpretiert wird.

Nicht alle Kinder, die in einem an Zuwendung armen Elternhaus oder Heim aufwachsen, erleiden seelische Schäden, so wie umgekehrt nicht alle erwachsenen Menschen ein erfülltes Leben führen, die ein glückliches Elternhaus hatten. Auch haben nicht alle Väter, die einen ablehnenden Erziehungsstil praktizieren, Söhne, die sich wertlos fühlen. Nicht alle Väter, die ihren Söhnen Wärme und Zuneigung entgegenbringen, können mit Sicherheit erwarten, daß diese ein Leben in Verantwortung führen werden. Beispiele sind in der jüngsten Terroristenszene zu finden, wo viele der Terroristen aus Elternhäusern stammen, die objektiv gesehen ein gutes, wenn nicht optimales Entwicklungsmilieu darstellten.

Diese Arbeit war mit dem Ziel begonnen worden, jenen Freiraum zu untersuchen, den das Individuum für seine Entwicklung und Menschwerdung auch innerhalb von zwingend erscheinenden Umwelteinflüssen hat. Mag dieser Freiraum auch sehr klein und zuweilen kaum erkennbar sein, so darf man ihn doch auch nicht übersehen. Kinder können z.B. aus einem belastenden Elternhaus "ausbrechen", indem sie enge Beziehungen mit anderen Menschen in ihrer Umgebung, z.B. der Großmutter, einem älteren Geschwister, einem Nachbarn, Freund etc. herstellen. Umgekehrt ist es für Eltern entlastend, zu verstehen, daß und warum nicht alle Verantwortung für eine gelungene oder mißlungene Erziehung in ihrem Erziehverhalten liegt. Niemand kann garantieren, daß ihr Verhalten vom Kind so interpretiert wird, wie sie es beabsichtigt hatten, da, wie gezeigt wurde, eines der bedeutsamsten Kennzeichen des SK darin zu sehen ist, Umwelteinflüsse gemäß ihrer individuellen Bedeutung wahrzunehmen und zu be-

werten, ungeachtet ihrer objektiven Bedeutung.

Die Schule, in der Kinder und Jugendliche viele Jahre ihres Lebens verbringen, könnte einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines positiven SK leisten und manche Probleme des Elternhauses auffangen. Allerdings müßten dann die Lehrpläne etwas weniger kognitiv ausgerichtet sein, als sie es derzeit sind. Obwohl die Tatsache, daß Lernen ein affektiver Vorgang ist, längst bekannt ist, werden die Lehrer auch heute noch unzureichend vorbereitet, dieses Wissen methodisch umzusetzen. In einem aus einem reichen Erfahrungsschatz zusammengetragenen, durch und durch praktischen Buch "100 ways to enhance self-concept in the classroom" haben Canfield und Wells, wie aus dem Titel hervorgeht, viele Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Lehrer in seiner Klasse eine Atmosphäre gegenseitiger Sorge und Unterstützung aufbauen kann.

Die Autoren vergleichen das SK eines Schülers mit einem Vorrat an Poker Chips: Wer viele hat, kann es sich leisten, einige zu verlieren und mutig und mit Selbstvertrauen an eine Aufgabe heranzugehen. Wer wenige hat, braucht Hilfe. Die in dem Buch aufgezeigten Hilfen für den Lehrer bestehen u.a. aus introspektiven Übungen - wie Tagebüchern, in die die Schüler in regelmäßigen Zeitabständen ihre Gefühle, Gedanken, ihr Verhalten eintragen -; aus Übungen in positiver Selbstbewertung; aus Übungen im Zuhören. Die Schüler üben, ihre eigenen Stärken zu erkennen und sich ihrer Schwächen nicht zu schämen, sie lernen, ihren Körper zu akzeptieren und Zukunftspläne mit anderen zu diskutieren. In der Beziehung mit anderen spielen die Fähigkeiten, sich in den anderen hineinzuversetzen, ihn nicht zu verletzen, aber auch den eigenen Standpunkt darstellen zu können, eine entscheidende Rolle. Spiele und Gespräche sind der Weg, solche Verhaltensweisen einzuüben. Das Buch enthält nicht nur eine Fülle praktischer Hilfen für den Lehrer, sondern auch eine ausgewählte Zusammenstellung von Zitaten über die Bedeutung des SK; "Unser Leben wird von denen geprägt, die uns lieben - von denen, die sich weigern uns zu lieben" (Canfield and Wells, 1976, S.219), oder: "Die Gefängnisse und psychiatrischen Kliniken werden nicht von Menschen gefüllt, die wissen, daß sie geliebt und gewünscht werden und die wissen, daß sie etwas leisten können. Vielmehr sind es die, die sich zutiefst minderwertig, ungeliebt, ungewünscht, unakzeptiert und unfähig fühlen" (ebd., S.104).

Felker, der zahlreiche Experimente über die Beeinflussbarkeit des SK in der Schule durchgeführt hat, fand die folgenden Prinzipien besonders relevant:

- "- Lehrer sollen sich gelegentlich loben.
- Lehrer sollen Kindern dazu verhelfen, sich realistisch zu bewerten.
- Lehrer sollen Kindern dazu verhelfen, sich erreichbare Ziele zu setzen.
- Lehrer sollen Kindern dazu verhelfen, daß sie sich loben.
- Lehrer sollen Kindern dazu verhelfen, daß sie andere loben"

(Felker, 1974, S.65; vgl. auch Felker et al., 1973, S.442 ff.).

Dadurch, daß Schülern dazu verholfen wird, über sich selbst nachzudenken, sich selbst zu verstehen und zu schätzen, ändert sich nicht nur ihr SK, sondern sie lernen auch, ihr SK vor anderen zu schützen. Nur wer weiß, was für ihn wichtig und unwichtig ist, kann sich vor einer Beeinflussung von außen schützen... "wer das nicht weiß, dessen Wünsche sind grenzenlos", und ihm ist auch nicht zu trauen, da er heute so und morgen so denkt (Watts, 1972, S.100).

Sehr viel schwieriger ist es, das SK eines erwachsenen Menschen zu verändern, dessen biologische Entwicklung nicht mehr überwiegend im Aufbau, sondern im Abbau begriffen ist und dessen Selbstwahrnehmungen weitgehend verfestigt sind. Anstöße zur

Modifikation des SK im Erwachsenenalter kommen daher hauptsächlich durch starke Umwelteinflüsse, die eine Änderung oder Anpassung erfordern, oder durch eine Anpassung an das Alterwerden. Veränderungen, die jetzt stattfinden, sind gewöhnlich langsam und erfolgen nicht ohne Mühe, selbst innerhalb von Beratung und Therapie. Der Verhaltenstherapeut geht davon aus, daß der Patient - wenn er gelernt hat, sein Fehlverhalten zu analysieren - zweierlei tun muß. Er muß einerseits bevorzugt solche Situationen herbeiführen oder aufsuchen, die seinem SK entsprechen, und zum anderen muß er lernen, auf bestimmte Umweltreize weniger stark oder gar nicht zu reagieren. Um dies zu können, übt der Therapeut mit ihm die Techniken der Selbstkontrolle ein. Gleichzeitig lernt der Patient soziale Verhaltenstechniken, da Probleme im zwischenmenschlichen Bereich oft daher rühren, daß kein adäquates Verhaltensrepertoire zur Verfügung steht.

Von den zahlreichen Selbstkontrolltechniken seien die gebräuchlichsten erwähnt:

- Selbstbeobachtung. Man versucht, die eigenen Reaktionen in bestimmten Situationen, in der Interaktion mit anderen Menschen etc. unter bestimmten Gesichtspunkten zu beobachten und protokollarisch festzuhalten.
- Selbstverstärkung. Der Patient lernt sein Verhalten so zu beobachten, daß er sich selbst für alles Verhalten verstärkt und lobt, das in die gewünschte Richtung tendiert. Jemand, der z.B. seinen Pessimismus überwinden möchte, wird sich darin üben, optimistische Äußerungen als solche zu erkennen und den pessimistischen Gedanken weniger Raum zu schenken.
- Desensibilisierung. Hier geht es darum, Angstgefühle abzuschwächen. Der Patient wird dazu angeleitet, angsterregende Situationen nicht zu meiden, sondern aufzusuchen und sich dabei zu entspannen.
- Verbale Selbstkontrolle (vgl. Hartig, 1974, S.325 ff.). Auf diese Technik wurde bereits an anderer Stelle ausführlich eingegangen (vgl. hier, S.125 ff.).

Eine weitere verhaltenstherapeutische Technik, die sich vor allem für den sozialen Umgang als sehr brauchbar erweist, ist das

- Selbstsicherheitstraining. Hierdurch soll die Selbstunsicherheit abgebaut werden. Selbstunsichere Menschen sind gewöhnlich ängstliche Menschen, die außerdem eine niedrige Selbstachtung und häufig nicht die Fähigkeit besitzen, sich selbst durchzusetzen. Von selbstsicheren Menschen unterschieden sie sich in einer Untersuchung in den folgenden Faktoren: Allgemeine Unsicherheit; Fehlschlag- und Kritikangst; Nicht-nein-sagen-können; Kontaktangst; Unfähigkeit zu fordern; Schuldgefühle (vgl. de Mynck u. Forster, 1974, S.355).

Diese Beispiele von Selbstkontrolltechniken mögen zeigen, mit welchem Ziel der Verhaltenstherapeut arbeitet. Ihn interessiert das - durch welche Umstände auch immer - fehlgesteuerte Verhalten seines Patienten, das analysiert und durch entsprechendes Umlernen modifiziert und in die gewünschte Richtung verändert wird. Während man in den Anfängen der Verhaltenstherapie solche Umlernprozesse durch äußere Stimuli anregte, liegt in neuerer Zeit der Schwerpunkt auf Veränderung durch innere Stimuli, d.h. durch Selbstkontrolle. Man geht davon aus, daß sich das SK als Folge von verändertem Verhalten auch ändert, da sich Verhalten und Selbstwahrnehmungen gegenseitig beeinflussen.

Phänomenologisch arbeitende Therapeuten, wie z.B. Rogers, gehen den umgekehrten Weg. Sie interessiert nicht so sehr das Verhalten als die Einstellungen und Bewer-

tungen von Ereignissen. Hat der Klient erst gelernt, neue Einstellungen zu sich und zu Ereignissen zu gewinnen, so ändert sich sein Verhalten in der Folge zwangsläufig: Er wird freier, offener und weniger selbstkritisch. Die durch die Therapie veränderten Einstellungen zu sich selbst sind in der Sprache des Klienten zu erkennen. Rogers (Rogers, 1958) entwickelte eine Skala, anhand derer man durch eine dreimalige Analyse des Sprachverhaltens während der Therapie die Veränderungen des SK feststellen kann.

Die ursprüngliche Skala wurde von Walker et al. in die folgende Form verändert:

Darstellung 8: Wandel des SK während der Therapie

Faktoren	Stufen des Veränderungsprozesses		
	Niedrig	Mittel	Hoch
<u>Gefühle und pers. Meinungen:</u>	Nicht erkannt Nicht ausgedrückt	Zunehmendes Erkennen Zunehmender Ausdruck	Fließendes Wahrnehmen Volles Erfahren
<u>Erfahren:</u>	Entfernt vom Erfahren Unbewußt	Nachlassen des Entferntseins	Lebt im Prozeß des Erfahrens Verwendet einen Hauptbezugspunkt
<u>Inkongruenz:</u>	Nicht erkannt	Zunehmendes Erkennen Zunehmendes direktes Erfahren	Nur zeitweise
<u>Strukturierung von Erfahrung:</u>	Rigide Strukturierung wird als Tatsache gesehen	Abnehmende Rigidität Zunehmendes Gewahrwerden des eigenen Beitrags	Versuch von Strukturierungen. Oberflächliche Bewertungen werden an der Erfahrung überprüft.
<u>Verhältnis zu Problemen:</u>	Nicht erkannt Kein Wunsch nach Änderung	Zunehmende Verantwortung Angst vor Veränderung	Probleme werden nicht als äußere Angelegenheiten gesehen. Probleme oder Aspekte davon sind Teil des Erlebens.
<u>Art der Mitteilung:</u>	Nahe Beziehungen werden als gefährlich gemieden	Abnehmende Gefahr	Teilt sich offen und frei mit, aufgrund unmittelbaren Erfahrens.

(Nach: Walker et al., 1966, S.479)

Eine Änderung des SK zeigt sich nach Rogers vor allem auch in einem Nachlassen von Angst und Spannungen. Ein Mensch, der sich selbst akzeptiert, "ist sich seiner



eigenen Fähigkeiten und Grenzen bewußt und akzeptiert diese als Teil seiner ganzen Person. Jemand, der sich nicht akzeptiert, ist vermutlich defensiv, nicht imstande, sich realistisch zu sehen, unzufrieden mit sich selbst und neigt dazu, nach den Werten anderer zu leben und nicht nach seinen eigenen" (N. Rogers, 1976, zit. in: Mowrer et al., 1953, S.275).

Eine von Dollard und Mowrer (Dollard and Mowrer, 1953) entwickelte Methode zur Messung von Spannungen in Gesprächen und schriftlichen Äußerungen - der sogenannte Discomfort Relief Quotient - wurde u.a. von Natalie Rogers für die klientenzentrierte Gesprächstherapie angewandt. Es zeigte sich, daß die Spannung während einer erfolgreichen Therapie stetig abnahm.

Man erhält den Discomfort Relief Quotient (DRQ), indem man die während des Therapiegesprächs verwendeten Wörter, die eine innere Spannung ausdrücken, ins Verhältnis setzt mit Wörtern, die auf Entspannung und Selbstbelohnung hindeuten:

$$\frac{\text{Discomfort words}}{\text{Discomfort plus relief words}} = \text{DRQ}$$

(Vgl. Dollard and Mowrer, 1953, S.240).

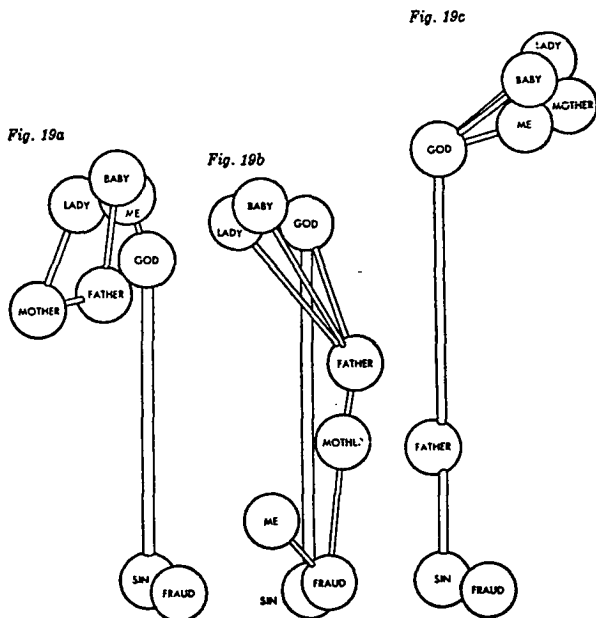
Sehr anschaulich kann die Veränderung während einer Therapie auch mit Hilfe des semantischen Differentials (vgl. hier, S.68 f.) dargestellt werden. Eine der ersten Studien dieser Art wurde von Mowrer durchgeführt, der bei seinen Patienten die Veränderung des SK dadurch feststellte, daß er zu Beginn, in der Mitte und nach erfolgreich beendeter Behandlung für bestimmte zentrale Begriffe ein semantisches Differential durchführte. Dies geschah in Anlehnung an Osgoods These, nach der die wichtigsten Änderungen während einer Therapie "in der Bedeutung (stattfinden), die verschiedene Personen, Ereignisse und Situationen für den Patienten haben und in dem Sinn ihrer Beziehungen untereinander" (Osgood et al., 1957, S.220).

In Abbildung 15 (s. S.153) handelte es sich um eine Patientin, die Schwierigkeiten mit ihrer Rolle als Mutter und Frau hatte. Zu Beginn der Behandlung (Fig. 19a) war bei ihr der negative Pol des semantischen Feldes mit den Konzepten "sin" und "fraud" besetzt, der positive mit den Konzepten "lady", "mother" etc., eingeschlossen "me". Während der Therapie (Fig. 19b), als die verzerrten Konzeptualisierungen bewußt wurden, änderten sich die Bedeutungsfelder vor allem von "father", "mother" und "me". Am Ende der Therapie (Fig. 19c) hatten sich "mother" und "me" wieder zum positiven Ende hinbewegt, während eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bild des Vaters ein Hauptergebnis der Therapie war (vgl. Mowrer et al., 1953, S.532 f.; vgl. Osgood et al., 1957, S.244 f.).

Ein gern zitiertes Beispiel von C. Rogers ist Mrs. Oak, eine Hausfrau, die mit Ehe- und Familienschwierigkeiten zur Behandlung kam. Bei ihr wurden die Veränderungen durch mehrmaliges Durchführen von Q-Sortierungen festgehalten. Im Laufe der Therapie haben sich reales und ideales Selbstbild angenähert, d.h. Mrs. Oak lernte ihre eigenen Gedanken, Wünsche und Gefühle als wertvoll und zu ihr gehörend zu akzeptieren. Dadurch, daß sie von sich selbst ein realistischeres Bild bekam, war sie weniger damit beschäftigt, über ihre eigenen Schwächen nachzudenken. Sie konnte sich nun andern Menschen zuwenden und fühlte sich nicht länger von ihnen bedroht. "Die Entdeckung", sagt Rogers, "daß es einen *n i c h t* zerstört, wenn man die positive Zuwendung eines anderen annimmt, daß es nicht notwendigerweise in Verletzung endet, daß es einem eigentlich wohl zumute ist, wenn ein anderer Mensch bei den Bemühungen, dem

Leben zu begegnen, dabei ist: Dies ist möglicherweise eine der tiefsten Lernerfahrungen, die der Einzelne, ob in der Therapie oder nicht, macht" (Rogers, 1973, S.95).

Abbildung 15: Wandel des semantischen Felder für verschiedene Konzepte während einer Therapie



(Osgood et al., 1957, S.244)

Wie kommt es aber zu der Bereitschaft, sich ändern zu wollen?

Perlman sieht in den folgenden psychischen Dispositionen die Voraussetzung für eine Bereitschaft zur Änderung des SK im Erwachsenenalter.

(1) Das Bedürfnis nach Liebe. Dieses Bedürfnis ist natürlich ein lebenslängliches, aber der Erwachsene erlebt es in einer besonders intensiven Weise. Dies bezieht sich nicht nur auf die sexuelle Ausdrucksfähigkeit der Liebe, sondern auch auf das Bedürfnis, für andere zu sorgen und sich für sie zu interessieren. Teilzunehmen am Leben eines oder mehrerer anderer und zu wissen, daß dies auf Gegenseitigkeit beruht, ist eine Erfahrung, der zuliebe Veränderungen bis ins hohe Alter in Kauf genommen werden (vgl. Perlman, 1968, S.17 ff.).

(2) Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Verbundenheit. Für den Erwachsenen besteht die soziale Anerkennung darin, daß er Bestätigung für sein berufliches Engagement erfährt (vgl. ebd., S. 23 ff.).

(3) Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Dies ist eng mit dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung verbunden. Mit dem Erreichen eines sozialen Status ist ein erhöhtes Selbstwertgefühl verbunden, ebenso mit der Gründung einer Familie. Auf dem Höhepunkt der geistigen und physischen Kräfte stellen sich Zufriedenheit über das Erreichte von allein ein. Fehlen solche Erfahrungen, so wird normalerweise alles darangesetzt, um sie zu ermöglichen (vgl. Perlman, 1969, S.28).

(4) Krisenhafte Wendepunkte. Diese, die in irgendeiner Form in jedem Leben auftreten, erzwingen eine Veränderung des SK. Sei es, daß man die Arbeitsstelle verliert, finanzielle Verluste erleidet, durch Tod oder Scheidung von nahestehenden Menschen getrennt wird, oder daß Krankheit die Zielrichtung eines Lebens abrupt ändert – bei solchen krisenhaften Erfahrungen wird das SK im Innersten bedroht (vgl. ebd., S. 29 ff.).

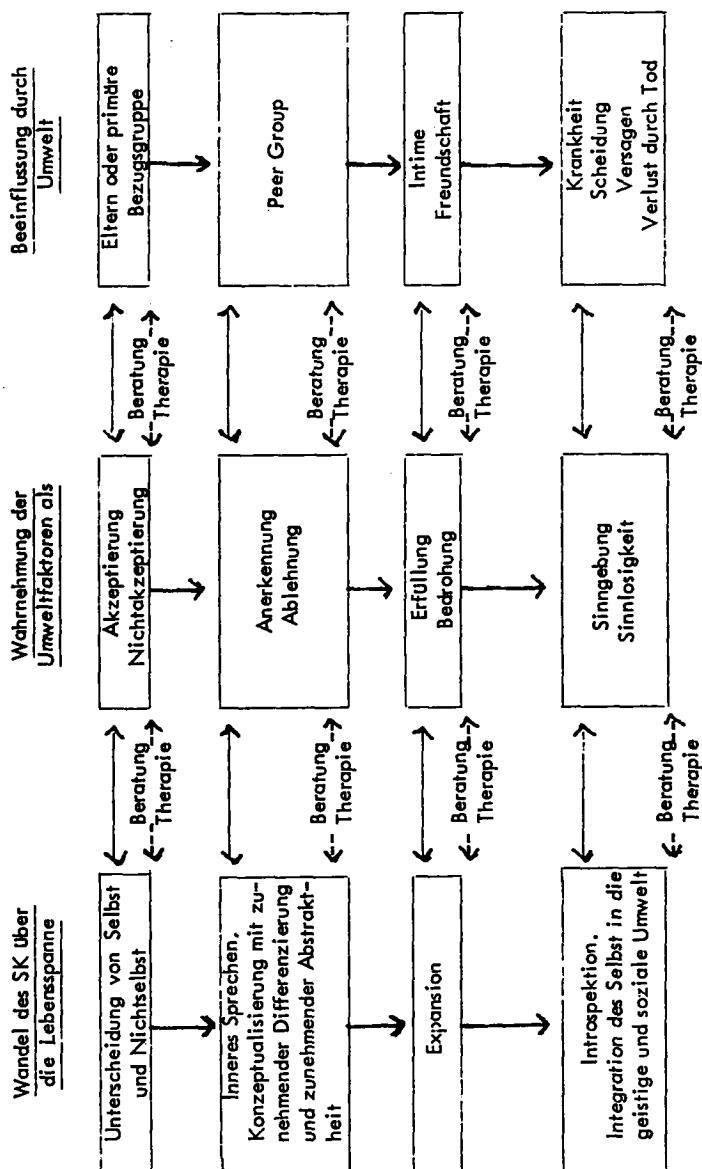
Zunächst ist es sicherlich ein Leidensdruck, der den Menschen zum Therapeuten führt. Man leidet darunter, daß man in einer Umwelt lebt, in der man nicht sich selbst sein kann, oder man leidet unter unvorhersagbaren Schicksalsschlägen.

Ob in der Therapie eine Änderung des SK gelingt, ist für Rogers davon abhängig, daß der Therapeut eine Beziehung herstellen kann, innerhalb derer Änderungen ohne Furcht und im Vertrauen auf das Verständnis des Therapeuten erfolgen können. Diese Beziehung muß vom Therapeuten aus gesehen Realität besitzen, d.h. der Therapeut muß in seinen Äußerungen unbedingt ehrlich sein und seine Gedanken und Gefühle offen ausdrücken, so daß auch der Klient den Mut erhält, seine Gedanken- und Gefühlswelt ehrlich zu erforschen. In dieser Beziehung sollte der Therapeut als zweites den Klienten bedingungslos akzeptieren, wie immer auch dessen Lage, Gefühle und Gedanken sind. Nur so kann die Beziehung Wärme und Sicherheit verleihen. Als drittes sollte der Therapeut den Wunsch haben, den Klienten zu verstehen und ihm die Freiheit zu geben, sich selbst auf der bewußten und unbewußten Ebene zu erforschen. Der Therapeut ist "Weggeführte" auf der "bedrängenden Suche nach sich selbst" (Rogers, 1973, S.48).

Therapien, die der Sinnfindung eine heilende Bedeutung zuschreiben, wie z.B. die Logotherapie Frankls, versuchen das Selbstbewußtsein des Patienten dadurch zu verändern, daß er über sich hinauszugreifen und dadurch seinem Leben Sinn zu verleihen lernt. Wie kann Sinn therapeutisch wirken? In dem bereits erwähnten Aufsatz geht Weisskopf-Joelson davon aus, daß der Sinn zwischen dem Menschen als Subjekt und den ihn umgebenden Objekten integriert (vgl. Weisskopf-Joelson, 1969, S.312). Gerade Menschen in hochindustrialisierten Ländern verstehen es nicht mehr, zwischen sich und ihrer Umwelt eine sinnvolle Beziehung herzustellen und empfinden ihr Leben oft vorübergehend als sinnlos. Sagt ihnen der Therapeut, daß eine neue Lebenssituation erneut Sinn verleihen kann, so wirkt das sicherlich befreiend und Ziele vermittelnd, ebenso die Erkenntnis, daß jeder Mensch eine einmalige und einzigartige Bedeutung in dieser Welt hat (vgl. Weisskopf-Joelson, 1969, S.324).

Zusammenfassend sei der Versuch unternommen, das ineinanderwirken von Selbstwahrnehmungen und Umwelt in einem Schema darzustellen (s. Darstellung 9, S.155). Es zeigt mögliche Einflüsse (rechte Seite), die vom Individuum entsprechend seiner SK-Struktur (linke Seite) wahrgenommen werden (Mitte) und diese modifizieren. Als zusätzliche Modifikatoren sind Beratungs- und Therapieprozesse anzusehen, die sowohl therapeutisch als auch prophylaktisch wirken können. Wie die Äquivalenzpfeile (  $\longleftrightarrow$  )

Darstellung 9: Wechselwirkung von Selbstkonzept und Umwelt



andeuten, werden die Selbstwahrnehmungen nicht nur durch die Umwelt beeinflusst, sondern wirken auch auf diese zurück. Alle früheren Strukturen, wie z.B. die Unterscheidung von Selbst und Nichtselbst etc. bleiben auch später wirksam, ebenso die früheren Umweltbeziehungen (vertikale Pfeile).

Es sollte nach den vorausgegangenen Erörterungen nun abschließend möglich sein, das in der Einleitung erwähnte Ziel des Zweiten Familienberichtes "Selbstsicherheit" auf seine Durchführbarkeit kritisch zu untersuchen. Mit "Selbstsicherheit" ist eine psychische Disposition gemeint, durch die Kinder aufgrund innerer Orientierungsmaßstäbe eine gewisse Unabhängigkeit von Umwelteinflüssen erhalten sollen (vgl. Zweiter Familienbericht, S.14). Die Autoren des Zweiten Familienberichts legen Wert darauf, zu betonen, daß es sich bei dem genannten Ziel nicht eigentlich um ein Erziehungs-, sondern um ein Sozialisationsziel handle, da Sozialisation 1. im Gegensatz zu Erziehung nicht nur die beabsichtigten Einwirkungen des Erziehers beinhalte, sondern die Gesamtheit der beabsichtigten und unbeabsichtigten Lernerfahrungen und 2. den sozialen Charakter der Lernerfahrungen besser beschreibe (vgl. ebd., S.13).

Ehe gefragt werden kann, ob ein solches Ziel tatsächlich eher innerhalb der Sozialisation als innerhalb der Erziehung erreicht werden kann, müssen die Begriffe Erziehung und Sozialisation voneinander abgegrenzt werden. Beide versuchen, das Verhältnis des Menschen zu der Gesellschaft, in der er lebt, zu erklären. Sozialisation betrachtet den Menschen vom Standpunkt der Gesellschaft aus, d.h. wie es ihr gelingt, ihn so zu formen, daß er sich in dieser Gesellschaft zu verhalten weiß. In Anlehnung an die Autoren des Zweiten Familienberichts ist Sozialisation das "Lernen in Systemen sozialer Beziehungen", wobei der Lernende "als Teilnehmer an Kommunikationsprozessen" betrachtet wird (ebd.). Erziehung hingegen hat den Menschen als Person zum Gegenstand und macht Aussagen darüber, wie er, als individuelle Person, in dieser Gesellschaft leben, aber auch unabhängig von ihren Einflüssen bleiben und sie mitunter selbst beeinflussen und ändern kann. Anders ausgedrückt, im Sozialisationsprozeß stehen sich Gesellschaft und der zu Erziehende gegenüber, während im Erziehungsprozeß das Verhältnis von Erzieher und Zögling zu sehen ist.

Sucht man im Familienbericht nach einer relevanten Antwort, die die ausdrücklich hervorgehobene Überlegenheit der Sozialisation bei der Erreichung des Ziels "Selbstsicherheit" begründen würde, so findet man nur den enttäuschenden Hinweis, daß man derzeit über die Entstehung von Leistungsmotivation und intellektuellen Kompetenzen "mehr sagen (könne) als z.B. zu den Voraussetzungen von Selbstsicherheit und Empathie" (ebd., S.42). Aber selbst bei der Leistungsmotivation kommt man nicht umhin, in Anlehnung an Rosen und D' Andrade festzustellen, "daß eine hohe Leistungsmotivation bei Söhnen nur dann gegeben ist, wenn eine Atmosphäre der "Wärme", der affektiven Zuwendung damit einhergeht" (ebd., S.50; Hervorhebung d.Verf.). Die Partizipation an Kommunikationsprozessen allein scheint also noch nicht einmal eine ausreichende Erklärung für die Entstehung der Leistungsmotivation, geschweige denn der Selbstsicherheit zu sein. Weiterhin wird im Zweiten Familienbericht gefordert, daß nur solche Ziele aufgestellt werden können, die als "verbindlich" zu erachten sind und "auf einer Ebene liegen, die es erlaubt, das Wünschbare dem Machbaren zu vermitteln" (S.13 f.). Selbstsicherheit - um bei dem hier relevanten Beispiel zu bleiben - ist also zu einem Erziehungs-(?) bzw. Sozialisationsziel (?) ernannt worden, weil es nach Ansicht der Autoren des Zweiten Familienberichts den genannten Kriterien der Wünschbarkeit und

der Machbarkeit entspricht und somit für alle Menschen der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen als verbindlich angesehen werden kann.

Die zahlreichen Untersuchungen, die unter verschiedener Fragestellung in dieser Arbeit zitiert wurden, stimmen mit dieser Forderung darin überein, daß Selbstsicherheit in dem definierten Sinne ein durchaus wünschbares Erziehungsziel darstellt. Diese Untersuchungen zeigen aber auch übereinstimmend, daß ein positives SK – sprich Selbstsicherheit – nicht ein zufälliges Ergebnis von günstigen Sozialisationsverhältnissen ist, sondern in zwischenmenschlichen Beziehungen grundgelegt wird, in denen sich das Kind als einen Menschen erfährt, der als einmalig geliebt und geschätzt wird und einen unersetzlichen Wert für seine Bezugspersonen hat. Selbstsicherheit hat demnach zunächst und vor allem ein personales Verhältnis zur Voraussetzung und erst im Gefolge weitere soziale Kommunikationssysteme.

Aus den einschlägigen Arbeiten geht auch hervor, daß Selbstsicherheit letztlich nicht machbar ist, da das Individuum die ihm angebotenen Beziehungen auch ablehnen kann. Ein positives SK mag für manchen Menschen nicht einmal wünschbar sein, da er es vorziehen mag, ein Leben der Selbstunsicherheit zu führen.

Wie müßte also eine SK-Pädagogik konzipiert sein? Ihr Anliegen kann nur der "subjektive Angelpunkt" des Menschen (vgl. hier, S.59) sein. Das bedeutet aber eine Abwendung vom Machbarkeitsdenken und die Bereitschaft, in der Erziehung auch subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen zu berücksichtigen.

Daraus folgt auch, was eine SK-Pädagogik nicht leisten kann:

- Sie kann nicht Selbstkonzepte machen.
- Sie kann Menschen nicht zwingen, ihr SK zu ändern.
- Sie kann nicht Ziele aufstellen, die für alle als verbindlich zu erachten sind.



## Literaturverzeichnis

- ADLER, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt: Fischer 1976 = Fischer Tb Nr.6080.
- ALKER, Henry A.: Is Personality Situationally Specific or Intrapsychically Consistent? In: ENDLER, MAGNUSSON (Hrsg.), Interactional Psychology and Personality. New York u.a.: Wiley 1976.
- ALLPORT, Gordon W.: Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven: Yale University Press 1955 (Deutsch: Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Bern und Stuttgart: Huber 1958).
- ALLPORT, Gordon W.: The Ego in Contemporary Psychology. In: Psychological Review, 1943, 50, S. 451-478.
- ALLPORT, Gordon W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim am Glan: Hain 1970.
- ALLPORT, G. & ODBERT, H.: Trait Names: a psycho-lexical study. In: Psychological Monographs, 1936, 47, No.1.
- ANSBACHER, Heinz L. u. ANSBACHER, Rowena R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. Mit Einführung und Anhang von Ernst Bornemann. München/Basel: Reinhardt 1975.
- ARISTOTELES: Über die Seele = Werke, Bd.13, Hrsg. v. Ernst Grumach, Übersetzt von Willy Theiler. Berlin: Akademie Verlag 1959.
- ARMSTRONG, Renate G., HAMBACHER, William O., OVERLEY, James F.: Self Concepts of Psychiatric and Normal Subjects as Revealed by the Way Test. In: Journal of Clinical Psychology, 1962, 8, S. 271-276.
- ARNOLD, Wilhelm, EYSENCK, Hans Jürgen, MEILI, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1976 = Herderbücherei, Bde 581-586.
- AUSUBEL, David P.: Das Jugendalter. Fakten. Probleme. Theorie, 4. Aufl.. München: Juventa 1974.
- BACK, Kurt W. & GERGEN, Kenneth J.: The Self through the Latter Span of Life. In: GORDON/GERGEN, The Self in Social Interaction. New York u.a.: Wiley 1968.
- BARCLAY, James R.: Foundations of Counseling Strategies. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley 1971.
- BARTEMEIER, Leo: The Contribution of the Father to the Mental Health of the Family. In: American Journal of Psychiatry, 1953, 110, 277-280.
- BECKER, H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik, 3. Aufl.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977. = Klinkhardts pädagogische Quellentexte.



- BERGER, Emanuel M.: The Relation between Expressed Acceptance of Self and Expressed Acceptance of Others. In: *Journal of Abnormal (and Social) Psychology*, 1952, vol.47, 778-782.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T.: *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City: Doubleday 1966.
- BETTELHEIM, Bruno: *Aufstand gegen die Masse. Die Chance des Individuums in der modernen Gesellschaft*. München: Szczeny Verlag 1964.
- BETTELHEIM, Bruno: *Die Kinder der Zukunft*. Wien/München/Zürich: Molden 1971.
- BIELIAUSKAS, Vytautas, J.: Recent Advances in the Psychology of Masculinity and Femininity. In: *Journal of Psychology*, 1960, 60, 70-79.
- BILLER, Henry B.: Father Absence and the Personality Development of the Male Child. In: *Developmental Psychology*, 1970, Vol.12, No.2, 181-201.
- BLECHSCHMIDT, Erich: *Vom Ei zum Embryo. Die Gestaltungskraft des menschlichen Keims*. Reinbek: Rowohlt Tb 1970.
- BLUMER, Herbert: *Society as Symbolic Interaction*. In: Arnold M. Rose (Hrsg.), *Human Behavior and Social Processes*. London: Routledge & Kegan Paul 1962.
- BLUMER, Herbert: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1969.
- BOLLNOW, Otto F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik*, 3.Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1965 = *Urban Wissenschaftliche Taschenbuchreihe Nr.40*.
- BONNEY, M.E.: A sociometric study of the relationship of some factors to mutual friendships on the elementary, secondary, and college levels. In: *Sociometry*, 1946, 9, 21-47.
- BORGOTTA, Edgar F. & LAMBERT, William W. (Hrsg.): *Handbook of Personality Theory and Research*. Chicago: Rand McNally 1968.
- BRAUN, Walter: *Die Problematik der Erziehungsziele in Geschichte und Gegenwart*. In: *Jugendwohl*, Februar 1977, 58.Jgg., H.2, 43-48.
- BRAUN, Walter & NAUDASCHER, Brigitte: *Für eine menschenfreundliche Schule. Erfahrungen im amerikanischen Schulwesen*. München: Ehrenwirth 1978.
- BRENTANO, Franz: *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. 2 Bde. Hamburg: Meiner 1955.
- BRENTANO, Franz: *Von der Klassifikation der psychischen Phänomene*. Neue, durch Nachträge stark vermehrte Ausgabe der betreffenden Kapitel der *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig: Duncker & Humblot 1911.
- BRICKENKAMP, Rolf (Hrsg.): *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe 1975.
- BROMLEY, D.B.: *The Psychology of Human Ageing*, 2.Aufl.. Harmondsworth: Penguin 1974.

- BROOKOVER, Wilbur B., ERICKSON, Edsel L., JOINER, Lee M.: Self-Concept of Ability and School Achievement, III. Third Report on the Study of the Relationships of Self-Concept and Achievement. Educational Research Series, No.36. Cooperative Research Project No.2831. East Lansing: Michigan State Univ. 1967.
- BROPHY, Alfred L.: Self, Role, and Satisfaction. In: Genetic Psychology Monographs 1959, 59, 263-308.
- BRUMLIK, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt: Fischer 1973 = Fischer Athenäum Taschenbücher Erziehungswissenschaft.
- BRUSTEN, Manfred, HURRELMANN, Klaus: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, 2.Aufl.. München: Juventa 1974.
- BUDZYNSKI, Thomas H.: Biofeedback and the Twilight States of Consciousness. In: Schwartz, Garry E. and David Shapiro (Hrsg.), Consciousness and Self-Regulation. Advances in Research, Vol.1. New York/London: Plenum Press 1976.
- BÜHLER, Charlotte: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. 2.Aufl.. Göttingen: Hogrefe 1959.
- BÜHLER, Charlotte: Das integrierende Selbst. In: Ch. Bühler und Fred Massarik (Hrsg.), Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht. Stuttgart: Fischer 1969.
- BÜHLER, Charlotte: Erfüllung und Versagung im Leben. In: Bühler/Massarik (Hrsg.), Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht. Stuttgart: Fischer 1969.
- BÜHLER, Charlotte & MASSARIK, Fred (Hrsg.): Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht. Stuttgart: Fischer 1969.
- BUGENTAL, James F.T. & ZELEN, Seymour L.: Investigations into the 'Self Concept'. I. The W-A-Y Technique. In: Journal of Personality, 1950, 18, 483-498.
- CANFIELD, Jack & WELLS, Harold C.: 100 ways to enhance self-concept in the classroom. A handbook for teachers and parents. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall 1976.
- CATTELL, R.B.: Personality: a systematic, theoretical, and factual study. New York: McGraw-Hill 1950.
- COHEN, David B.: Dreaming: Experimental Investigation of Representational and Adaptive Properties. In: Gary E. Schwartz and David Shapiro (Hrsg.): Consciousness and Self-Regulation. Advances in Research, Vol.1. New York/London: Plenum Press 1976.
- COMBS, A.W., SOPER, D.W., COURSON, C.C.: The measurement of self concept and self report. In: Educational and Psychological Measurement 1963, 23, 493-500.
- COOLEY, Charles H.: Human Nature and the Social Order. New York: Schocken Books 1964.

- COOPERSMITH, Stanley: The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: Freeman 1967.
- CORSINI, Raymond (Hrsg.): Current Psychotherapies. Itasca, Illinois: Peacock 1977.
- CZAJA, Sara J.: Age Differences in Life Satisfaction as a Function of Discrepancy between Real and Ideal Self Concepts. In: Experimental Aging Research, vol.1, no.1, Sept. 1975, 81-89.
- DANIELS, Victor & HOROWITZ, Laurence J.: Being and Caring. San Francisco: San Francisco Book Co. 1976.
- DERBOLAV, Josef & ROTH, H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959 = Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 2.
- DESCARTES, René: Hauptschriften zur Grundlegung seiner Philosophie. In's Deutsche übertragen und mit einem Vorwort begleitet von Kuno Fischer. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1930.
- DEWEY, John: Human Nature and Conduct. New York: Holt 1922.
- DIENELT, Karl: Pädagogische Anthropologie. München/Basel: Reinhardt 1970.
- DIETRICH, Georg, WALTER, Hellmuth: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache. München: Ehrenwirth 1970.
- DIGGORY, James C.: Self-Evaluation: Concepts and Studies. New York/London/Sydney: Wiley 1966.
- DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften, VI. Band: Die geistige Welt. Leipzig/Berlin: Teubner 1924.
- DOLLARD, John & MOWRER, Hobart: A Method of Measuring Tension in Written Documents. In: O. H. MOWRER et al. (Hrsg.), Psychotherapy Theory and Research. New York: Ronald Press 1953.
- DUNNE, John: A Search for God in Time and Memory. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press 1977.
- ENDLER, Norman S., MAGNUSSON, David (Hrsg.): Interactional Psychology and Personality. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley 1976 = The Series in Clinical and Community Psychology.
- EPSTEIN, Seymour: The Self-Concept Revisited. Or a Theory of a Theory. In: American Psychologist, 1973, 28, 404-416.
- ERIKSON, Erik H.: Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett 1966.
- ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp 1966.
- ERIKSON, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft, 5. Aufl.. Stuttgart: Klett 1974.
- Zweiter FAMILIENBERICHT, Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.). Bonn-Bad Godesberg: Heitzer 1975.

- FELKER, Donald W.: The Relationship between Anxiety, Self-Ratings by Others in Fifth-Grade Children. In: *The Journal of Genetic Psychology*, 1969, 115, 81-86.
- FELKER, Donald W.: *Building Positive Self-Concepts*. Minneapolis: Burgess 1974 = Burgess Educational Psychology Series For The Teacher.
- FELKER, Donald W., STANWYCK, Douglas, J., KAY, Richard S.: The Effects of a Teacher Program in Self-Concept Enhancement on Pupils' Self-Concept, Anxiety, and Intellectual Achievement Responsibility. In: *The Journal of Educational Research*, Vol.66, No.10, July-August 1973, S.441-445.
- FEND, Helmut et al. (Hrsg.): *Die Entwicklung von sozialer, politischer und Selbstkompetenz*. Stuttgart: Klett-Cotta (im Druck).
- FESTINGER, Leon: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press 1976.
- FILIPP, Sigrun-Heide: *Korrelate des internen Selbstmodells: Situation, Persönlichkeit und elterlicher Erziehungsstil*. Dissertation, Fachbereich I, Universität Trier 1975.
- FILIPP, Sigrun-Heide: *Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne*. In: R. Oerter (Hrsg.): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1978.
- FILIPP, Sigrun-Heide: *Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie*. In: Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- FINE, Reuben: *Psychoanalysis*. In: CORSINI, Raymond (Hrsg.): *Current Psychotherapies*. Itasca, Illinois: Peacock 1973.
- FITTS, W.H.: *Tennessee Self Concept Scale: Manual*, Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests, Department of Mental Health 1965.
- FORREST, T.: The paternal roots of male character development. In: *Psychoanalytic Review*, 1967, 54, 81-99.
- FRANKL, Viktor E.: *Das Menschenbild der Seelenheilkunde*. Stuttgart: Hippokrates 1959.
- FRANKL, Viktor E.: *Ärztliche Seelsorge*, 7.Aufl.. Wien: Deuticke 1966.
- FREUD, Anna: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, 9.Aufl.. München: Kindler 1977 = Kindler Tb Nr. 2001.
- FREUD, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd.15: *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. London: Imago 1946.
- FREUD, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd.17: *Schriften aus dem Nachlass*. London: Imago 1946.
- FRIEDRICHS, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt 1973. =rororo studium 28.
- GENDLIN, Eugene T.: *A Theory of Personality Change*. In: J.T.Hart and T.M.Tomlinson, *New Directions in Client-Centered Therapy*. New York u.a.: Houghton Mifflin 1970.

- GERGEN, Kenneth J.: The Concept of Self. New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston 1970.
- GLASS, David C.: Theories of Consistency and the Study of Personality. In: Borgotta, Edgar F., Lambert, William W. (Hrsg.), Handbook of Personality Theory and Research. Chicago: Rand McNally 1968.
- GOFFMAN, Erving: Stigma - Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: Suhrkamp 1967.
- GOFFMAN, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper & Co. 1969.
- GOLDSTEIN, Kurt: Human Nature in the Light of Psychotherapy. Cambridge: Harvard University Press 1947.
- GOOD, Carter V. (Hrsg.): Dictionary of Education, 3. Aufl.. New York u.a.: McGraw-Hill 1973.
- GORDON, Chad: Self-Conceptions: Configurations of Content. In: Gordon/Gergen, The Self in Social Interaction. New York u.a.: Wiley 1968.
- GORDON, Chad and GERGEN, J. Kenneth (Hrsg.): The Self in Social Interaction. Vol. I: Classic and Contemporary Perspectives. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley 1968.
- GOTTSCHALDT et al. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 2. Bd., Göttingen: Hogrefe 1965.
- GOUGH, Harrison G.: A Sociological Theory of Psychopathy. In: The American Journal of Sociology, 1947, L III, No. 1, 359-366.
- GOUGH, Harrison G.: The Adjective Check List as a Personality Assessment Research Technique. In: Psychological Reports, 1960, 6, 107-122.
- GRANT, Carmen Hill: age differences in self-concept from early adulthood through old age. Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association, 1969, 4, 717-718.
- HAMPSON, J.L.: Determinants of Psychosexual Orientation. In: F.A. Beach (Hrsg.), Sex and Behavior. New York/London/Sydney: Wiley 1965.
- HART, J.T.: The Development of Client-Centered Therapy. In: Hart, J.T. and Tomlinson, T.M. (Hrsg.), New Directions in Client-Centered Therapy. New York u.a.: Houghton Mifflin 1970.
- HART, J.T. and TOMLINSON, T.M. (Hrsg.): New Directions in Client-Centered Therapy. New York/Atlanta/Geneva, Illinois/Dallas/Palo Alto: Houghton Mifflin 1970.
- HARTIG, Monika: Die Anwendung von Techniken der Selbstkontrolle in der Verhaltenstherapie. In: Kraiker (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie. München: Kindler 1974.

- HARTIG, Monika (Hrsg.): Selbstkontrolle. Ein kritischer Überblick über lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze, 2. Aufl.. München/Berlin/Wien: Urban und Schwarzenberg 1975 = Fortschritte der klinischen Psychologie, Bd. 4.
- HARTMANN, Heinz: Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie. Stuttgart: Klett 1972.
- HARTSHORNE, Hugh and MAY, M.A.: Studies in the Nature of Character, Vol. 1, "Studies in Deceit". New York: Macmillan 1928.
- HARVEY, O.J., HUNT, David E., SCHRODER, Harold M.: Conceptual Systems and Personality Organization. New York/London: Wiley & Sons 1961.
- HAVIGHURST, R.J.: The Sociological Meaning of Aging. National Institutes of Health, Public Health Service, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Bethesda, Maryland: 1957.
- HELMANN, Wilhelm: Wörterbuch der Psychologie, 12. Aufl.. Stuttgart: Kröner 1974.
- HECTOR, Heinz: Schule der Selbsterkenntnis. Schriften: I 1972-78, Ohne Verlagsangabe.
- HELLE, H. J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart: Teubner 1977 = Teubner Studienskripten, hrsg. von E.K. Scheuch und H. Sahner.
- HERRMANN, Theo: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe 1969.
- HIEBSCH, H., KLIX, F., VORWEG, M. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett 1969.
- HILGARD, Ernest R.: Human Motives and the Concept of the Self. In: American Psychologist, 4, 1949, 374-382.
- HILGARD, J.R., NEUMAN, M.F., & FISK, F.: Strength of Adult Ego Following Bereavement. In: American Journal of Orthopsychiatry, 1960, 30, 788-798.
- HOFSTAETTER, Peter R.: Über Ähnlichkeit. In: Psyche, Bd. IX, 1, April 1955.
- HOFSTAETTER, Peter R.: Persönlichkeitsforschung, 2. Aufl.. Stuttgart: Kröner 1977.
- HORNEY, Karen: The Struggle Toward Self-Realization. In: Gordon/Gergen (Hrsg.): The Self in Social Interaction, New York u.a.: Wiley 1968.
- HORROCKS, John E., JACKSON, Dorothy W.: Self and Role. A Theory of Self-Process and Role Behavior. Boston/New York/Atlanta u.a.: Houghton Mifflin 1972.
- HOYTE, Merle: A study of the relationship between parenting, the self-concept and level of vocational maturity of the male adolescent. In: Diss. Abstr. Int., 1976 (Appr.), Vol. 37 (10-A).
- HULL, Clark L.: A Behavior System. An Introduction to Behavior Theory Concerning the Individual Organism. New Haven: Yale University Press 1952.

- HYMAN, Herbert H.: The Psychology of Status. In: H. Hyman and Eleanor Singer (Hrsg.): Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press 1968.
- HYMAN, Herbert H. and Eleanor SINGER (Hrsg.): Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press 1968.
- JACOBI, Jolande: Die Psychologie von C.G. Jung, 6. Aufl.. Olten und Freiburg: Walter-Verlag 1972.
- JACOBSON, Edith: The Self and the Object World. New York: International University Press 1964.
- JAMES, William: The Principles of Psychology, 2 Bde. London: Macmillan 1901.
- JONES, Ernest: Sigmund Freud. Leben und Werk. Hamburg: Fischer 1969 (Originalausgabe: "The Life and Work of Sigmund Freud". New York: Basic Books 1961).
- JUNG, Carl Gustav: Symbolik des Geistes. Zürich: Rascher 1948 = Psychologische Abhandlungen, Band VI, Hrsg. C.G. Jung.
- JUNG, Carl Gustav: Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen, 3. Aufl.. Zürich: Rascher 1949.
- JUNG, Carl Gustav: Mensch und Seele. Aus dem Gesamtwerk 1905 - 1961, ausgewählt und herausgegeben von Jolande Jacobi, 3. Aufl.. Olten und Freiburg: Walter 1971.
- JUNG, C.G.: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten, 9. Aufl.. Olten und Freiburg: Walter 1972.
- KÄSLER, Dirk: Wege in die soziologische Theorie. München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1974.
- KAUFMAN, Gershen. The Meaning of Shame: Toward a Self-Affirming Identity. In: Journal of Counseling Psychology, 1974, Vol.21, No.6, 568-574.
- KELLEY, G.A.: A Theory of Personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton 1963.
- KELLEY, Harold H.: Two Functions of Reference Groups. In: H. Hyman and Eleanor Singer (Hrsg.): Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press 1968.
- KENISTON, Kenneth: The Psychology of Alienated Students. In: Gordon/Gergen (Hrsg.): The Self in Social Interaction. New York u.a.: Wiley 1968.
- KERSCHER, Ignatz: Sozialwissenschaftliche Kriminalitätstheorien. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz 1977.
- KINCH, John W.: A Formalized Theory of the Self-Concept. In: The American Journal of Sociology, LX VIII, 1963, 481-486.
- KLAUER, Karl-Josef (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik, 4 Bände. Düsseldorf: Schwann 1978.

- KNAACK, Reimer und RAUER, Wulf: Zur Problematik des Selbstkonzepts bei Primarschülern - Erste empirische Befunde zu einer Meßmethode. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25. Jgg., H.5, 1978, 272-280.
- KOHLBERG, Lawrence, YAEGER, Judy and HJERTHOLM, Else: Private Speech: Four Studies and a Review of Theories. In: Child Development, 1968, Vol.39, No.3, 691-736.
- KRAIKER, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München: Kindler 1974.
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 4. Aufl.. Stuttgart: Klett 1975.
- KRINGS, Hermann, BAUMGARTNER, Michael und WILD, Christoph (Hrsg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe, 6 Bde. München: Kösel 1973 = Studienausgabe.
- KUHN, Manford H. and McPARTLAND, Thomas S.: An Empirical Investigation of Self-Attitudes. In: American Sociological Review, 1954, 19, 68-76.
- LAForge, Rolfe and SUCZEK, Robert F.: The Interpersonal Dimension of Personality: III. An Interpersonal Check List. In: Journal of Personality, 1955, 24, 94-112.
- LAING, R.D.: Ontological Insecurity. In: Gordon, Chad and Gergen, J. Kenneth (Hrsg.): The Self in Social Interaction. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley 1968.
- LANDIS, Judson T.: A Re-examination of the Role of the Father as an Index of Family Integration. In: Marriage and Family Living, 1962, 24, 122-128.
- LANDOLF, Peter: Kind ohne Vater. Ein psychologischer Beitrag zur Bestimmung der Vaterrolle. Bern und Stuttgart: Huber 1968.
- LANGVELD, Martinus J.: Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes. In: BECKER, H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik, 3. Aufl.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977 = Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.
- LEARY, Timothy: Interpersonal Diagnosis of Personality. A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. New York: Ronald Press 1957.
- LECKY, Prescott: Self-Consistency. A Theory of Personality. New York: Island Press 1945.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm: Grundwahrheiten der Philosophie. Monadologie. Kommentiert von Joachim Christian Horn. Frankfurt: Europäische Verlagsgesellschaft 1962.
- LEVINE, James A.: Real kids vs. 'The average' family. In: psychology today, June 1978, vol.12, no.1, 14-15.
- LEWIN, Kurt: A Dynamic Theory of Personality. New York and London: McGraw-Hill 1935.
- LEWIN, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern und Stuttgart: Huber 1963.



- LEXIKON DER PÄDAGOGIK, Band I. Bern: Francke 1950.
- LEXIKON DER PÄDAGOGIK, Band II. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1970.
- LEXIKON DER PSYCHOLOGIE (Hrsg. von Wilhelm Arnold u.a.). Freiburg/Basel/Wien: Herder 1976 = Herderbücherei, Bde. 581 - 586.
- LINDZEY, Gardner (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Vol. I, Theory and Method. Reading, Mass and London: Addison-Wesley 1954.
- LINDZEY, Gardner and HALL, Calvin S. (Hrsg.): Theories of Personality: Primary Sources and Research. New York/London/Sydney: Wiley 1966.
- LONG, B.H., HENDERSON, E.H. and ZILLER, R.C.: Manual for the Self-Social Symbols Tasks and the Children's Self-Social Constructs Tests. Mimeographed. Baltimore, Md.: Goucher College 1970.
- LURIJA, A.R.: Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse. In: HIEBSCH et al.: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett 1969.
- MARCIA, J.E.: Development and Validation of Ego Identity Status. In: Journal of Personality and Social Psychology, 3, 1966, 551-558.
- MASLOW, Abraham H.: Dynamics of Personality Organization. In: Psychological Review, 1943, 50, 514-539.
- MASLOW, Abraham H.: Toward a Psychology of Being, 2.Aufl.. New York u.a.: Van Nostrand Co. 1968.
- MASLOW, Abraham H.: Motivation and Personality, 2.Aufl.. New York/Evanston/London: Harper & Row 1970.
- MASSARIK, Fred: Das "Heute" als integrierender Faktor. In: Bühler und Massarik (Hrsg.): Lebenslauf und Lebensziele. Stuttgart: Fischer 1969.
- McCALL, G. und SIMMONS, J.L.: Identität und Interaktion. Düsseldorf: Schwann 1974.
- McCORD, J., McCORD, W. & THURBER, E.: Some effects of paternal absence on male children. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 64, 361-369.
- MEAD, George Herbert: The Genesis of the Self and Social Control. In: International Journal of Ethics, 35, 1924, S.251-277 (Deutsche Übersetzung: Die Genesis des sozialen Selbst und die soziale Kontrolle. In: Hans Blumenberg et al. (Hrsg.): George Herbert Mead, Philosophie der Sozialität. Frankfurt: Suhrkamp 1969).
- MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt: Suhrkamp 1968 (Titel der Originalausgabe - 1934 - Mind, Self and Society).
- MEADOR, Betty D. and ROGERS, Carl R.: Client-Centered Therapy. In: Raymond CORSINI (Hrsg.): Current Psychotherapies. Itasca, Illinois: Peacock 1973.

- MEERLOO, J.A.M.: The father cuts the cord: The role of the father as initial transference figure. In: *American Journal of Psychotherapy*, 1956, 10, 471-480.
- MERTON, Robert K. and ROSSI, Alice Kitt: Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. In: H. Hyman and Eleanor Singer (Hrsg.), *Readings in Reference Group Theory and Research*. New York: The Free Press 1968.
- MISCH, Georg: *Geschichte der Autobiographie*, 1. Band, 1. Hälfte, 3. Aufl.. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1949.
- MISCHEL, W.: Father absence and delay of gratification. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 116-124.
- MONEY, J.: Psychosexual differentiation. In: J. Money (Hrsg.): *Sex research. New developments*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1965.
- MORENO, Jacob L.: *Die Grundlagen der Soziometrie*, 2. Aufl.. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1967.
- MORRIS, Charles W.: George H. Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph. In: Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp 1968.
- MOSAK, Harold H.: The psychological attitude in rehabilitation. In: *American Archives of Rehabilitation Therapy*, 1954, 2, 9-10.
- MOSAK, Harold H. and DREIKURS, Rudolf: Adlerian Psychotherapy. In: CORSINI, Raymond, *Current Psychotherapies*. Itasca, Illinois: Peacock 1977.
- MOSSMAN, Beal Monroe, III and ZILLER, Robert C.: Self-Esteem and Consistency of Social Behavior. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, No.4, 363-367.
- MOWRER, O. Hobart: "Q Technique" - Description, History, and Critique. In: Mowrer u.a., *Psychotherapy Theory and Research*. New York: The Ronald Press Co. 1953.
- MOWRER, O.H.: *Psychotherapy Theory and Research*. New York: Ronald Press 1953.
- MÜLLER, Max, HALDER, Alois (Hrsg.): *Kleines Philosophisches Wörterbuch*, 4. Aufl.. Freiburg: Herder 1974 = Herderbücherei, Band 398.
- MULLAHY, Patrick (Hrsg.): *The Contributions of Harry Stack Sullivan*. New York: Science House 1967.
- MUNROE, Ruth L.: *Schools of Psychoanalytic Thought. An Exposition, Critique, and Attempt at Integration*. New York: The Dryden Press 1955.
- MURRAY, H.A. et al.: *Explorations in Personality*. New York: Oxford Press 1938.
- de MUYNCK, Ullrich Rita und FORSTER, Toni: Selbstsicherheitstraining. In: Chr. Kraiker (Hrsg.), *Handbuch der Verhaltenstherapie*. München: Kindler 1974.
- NATORP, Paul: *Platos Ideenlehre*, 2. Aufl.. Hamburg: Meiner 1961.
- NAUDASCHER, Brigitte: *Die Gleichaltrigen als Erzieher*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977.

- NAUDASCHER, Brigitte: Jugend und Peer Group. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.
- NELSON, E.A. & MACCOBY, E.E.: The relationship between social development and differential abilities on the scholastic aptitude test. In: Merrill-Palmer Quarterly, 1966, 12, 269-289.
- NEUBAUER, Walter F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München/Basel: Ernst Reinhardt 1976 = Beihefte der Zeitschrift PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 73.
- NEWCOMB, Theodore M.: Social Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston 1961.
- OERTER, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie, 17. Aufl.. Donauwörth: Auer 1977.
- OERTER, Rolf (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1978.
- OSGOOD, C.E.: The nature and measurement of meaning, In: Psychological Bulletin, 49, 1952, 197-237.
- OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. & TANNENBAUM, P.H.: The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press 1957.
- PARSONS, Talcott: The Position of Identity in the General Theory of Action. In: Gordon, Chad and Gergen, Kenneth J. (Hrsg.), The Self in Social Interaction. Vol. 1: Classic and Contemporary Perspectives. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley 1968.
- PASCHEN, Harm: Kommunikation. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1974.
- PEDERSON, F.A.: Relationships between father-absence and emotional disturbance in male military dependents. In: Merrill-Palmer Quarterly, 1964, 38, 1-16.
- PERLMAN, Helen Harris: Persona. Social Role and Personality. Chicago and London: The University of Chicago Press 1968.
- PIAGET, Jean: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1972 = Bd. 9, Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Hrsg. von W. Loch, H. Paschen, G. Priesemann.
- PICO della MIRANDOLA, Giovanni (1443-1494): Über die Würde des Menschen (De dignitate hominis). Pantheon, Akademische Verlagsanstalt 1940 (ohne Ortsangabe).
- PLESSNER, Helmuth: Homo absconditus - Der Mensch als Lebewesen. In: R. Roček und O. Schwarz (Hrsg.): Philosophische Anthropologie heute, 2. Aufl.. München: Beck 1974 = Becksche Schwarze Reihe, Bd. 89.
- PONGRATZ, Ludwig J.: Psychologie menschlicher Konflikte. Phänomenologie und Theorie. Göttingen: Hogrefe 1961.
- PONGRATZ, Ludwig J.: Problemgeschichte der Psychologie. Bern und München: Francke 1967.
- PORTMANN, Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, 3. Aufl.. Hamburg: Rowohlt 1960.

- PREMACK, David: Selbstkontrollmechanismen. In: Hartig (Hrsg.): Selbstkontrolle, 2.Aufl.. München/Berlin/Wien: Urban & Schwarzenberg 1975.
- PROSS, Helge: Die Männer. Eine repräsentative Untersuchung über die Selbstbilder von Männern und ihre Bilder von der Frau. Reinbek: Rowohlt 1978 a.
- PROSS, Helge: Wo sind die Väter? In: Informations-Beilage der Landesregierung Baden-Württemberg, April 1978 b.
- QUENSEL, Stephan: Wie wird man kriminell? In: Kritische Justiz, 1970, 1, 375-382.
- RABIN, A.I.: Growing up in the Kibbutz. New York: Springer 1965.
- RAIMY, V.C.: Self-reference in counseling interviews. In: Journal of Consulting Psychology, 1948, 12, 153-163.
- RANK, H. (Hrsg.): Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, Bd.2. Stuttgart: Klett 1964.
- REIMANN, Peter: Selbstbild-Diskrepanzen bei 9- bis 10-jährigen Kindern und ihr Zusammenhang mit Variablen der sozialen Umwelt und des Schulerfolgs. Diplomarbeit, FB Erziehungswissenschaften der Gesamthochschule Bamberg 1975.
- RICHTER, Horst E.: Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie, 2.Aufl.. Reinbek: Rowohlt 1969.
- RIESMAN, David: Die einsame Masse. Rororo 1972.
- RIESMAN, David: On Autonomy. In: Gordon/Gergen (Hrsg.), The Self in Social Interaction. New York: Wiley 1968.
- ROČEK, R. und SCHWARZ, O. (Hrsg.): Philosophische Anthropologie heute, 2.Aufl.. München: Beck 1974 = Becksche Schwarze Reihe, Bd. 89.
- RÖHRS, Hermann: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2.Aufl.. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1971 = Urban-Taschenbücher Nr.111.
- ROGERS, Carl R.: A coordinated research in psychotherapy: A non-subjective introduction. In: Journal of Consulting Psychology, 1949, 13, 149-153.
- ROGERS, Carl R.: Client-Centered Therapy. Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston: Houghton Mifflin 1951 (Deutsch: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, 2.Aufl.. München: Kindler Tb 2175, 1976).
- ROGERS, Carl R.: A process conception of psychotherapy. In: American Psychologist, 1958, 13, 142-149.
- ROGERS, Carl R.: A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Gardner Lindzey and Calvin S. Hall (Hrsg.), Theories of Personality: Primary Sources and Research. New York/London/Sydney: Wiley 1966.
- ROGERS, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett 1973.
- ROGERS, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, 2.Aufl.. München: Kindler Tb 2175, 1976.

- ROSE, Arnold M. (Hrsg.): *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*. London: Routledge & Kegan Paul 1962.
- ROSENBERG, Morris: *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press 1965.
- ROTH, Erwin: *Persönlichkeitspsychologie*, 5. Aufl.. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1977 = Urban Taschenbücher Nr. 115.
- ROTH, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie*, 2. Aufl., 2 Bde. Hannover u.a.: Schroedel 1968.
- SARBIN, Theodore R.: *Role Theory*. In: Lindzey, Gardner (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley 1954.
- SARBIN, Theodore R.: *A Preface to a Psychological Analysis of the Self*. In: Gordon, Chad and Kenneth J. Gergen (Hrsg.), *The Self in Social Interaction*, Vol. 1, New York u.a.: Wiley 1968.
- SCHWARTZ, Gary E. and SHAPIRO, David (Hrsg.): *Consciousness and Self-Regulation. Advances in Research*. Vol. 1. New York/London: Plenum Press 1976.
- SEARS, Robert R.: *Relation of Early Socialization Experiences to Self-Concepts and Gender Role in Middle Childhood*. In: *Child Development*, June 1970, Vol. 41, No. 2, 267-289.
- SECORD, Paul F. and BAC KMAN, Carl W.: *Personality Theory and the Problem of Stability and Change in Individual Behavior: An Interpersonal Approach*. In: *Psychological Review*, 1961, 68, No. 1, 21-32.
- SECORD, P.F. & JOUARD, S.M.: *The Appraisal of Body-Cathexis: Body-Cathexis and the Self*. In: *Journal of Consulting Psychology*, 1953, 17, No. 5, 343-347.
- SHLIEN, John M.: *Phenomenology and Personality*. In: Hart, J.T. and Tomlinson, T.M. (Hrsg.), *New Directions in Client-Centered Therapy*. New York/Atlanta/Geneva, Illinois/Dallas/Palo Alto: Houghton Mifflin 1970.
- SHOSTROM, Everett L.: *Personal Orientation Inventory*. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service 1963.
- SHOSTROM, Everett L.: *An Inventory for the Measurement of Self-Actualization*. In: *Educational and Psychological Measurement*, Vol. XXIV, No. 2, 1964, 207-218.
- SHOSTROM, Everett L.: *Die Zeit als integrierender Faktor*. In: Bühler und Massarik (Hrsg.), *Lebenslauf und Lebensziele*. Stuttgart: Fischer 1969.
- SHULTZ, John L.: *A Cross-Sectional Study of the Development, Dimensionality, and Correlates of the Self-Concept in School-Age Boys*. Dissertation PhD, University of Iowa, 1965.
- SNYGG, Donald and COMBS, Arthur W.: *Individual Behavior. A New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper & Brothers 1949.
- SPECK, Josef (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*, 3 Bde. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1976 = Urban Taschenbücher, Bde 223, 224, 225.

- SPECK, Josef (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jh. I. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1978 = Urban Taschenbücher, Bd. 164.
- STACHOWIAK, H.: Ein Kybernetisches Motivationsmodell. In: Rank, H. (Hrsg.): Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht. Bd.2. Stuttgart: Klett 1964.
- STEINBUCH, K.: Automat und Mensch, 4. Aufl.. Berlin: Springer 1971.
- STEPHENSON, William: The Study of Behavior. Q-Technique and Its Methodology. Chicago/London: The University of Chicago Press 1953.
- STOLZ, L.M. et al.: Father relations of war born children. New York: Greenwood 1968.
- STONEQUIST, Everett V.: The Marginal Man. New York: Russell & Russell 1961.
- STOUFFER, S.A., SUCHMAN, E.A., DEVINNEY, L.C., STAR, S.A., and WILLIAMS, R.M. Jr.: The American Soldier, Vol.1: Adjustment During Army Life. Vol.2: Combat and Its Aftermath. Dieser Band ist von: S.A. Stouffer, A.A. Lumsdaine, M.H. Lumsdaine, R.M. Williams Jr., M.B. Smith, I.L. Janis, S.A. Star, und L.S. Cottrell Jr. Beide Bände sind 1949 in Princeton: Princeton University Press erschienen.
- SUINN, Richard: The relationship between self-acceptance and acceptance of others: a learning theory analysis. In: Gardner Lindzey, Calvin Hall (Hrsg.), Theories of Personality: Primary Sources and Research. New York/London/Sydney: Wiley 1966.
- SULLIVAN, Harry Stack: The Interpersonal Theory of Psychiatry. London: Tavistock 1955.
- TAYLOR JOHNSON, Sylvia: Construct Validation of a Self-Concept Instrument by Factor Analysis. Dissertation PhD, University of Iowa, Iowa City 1974.
- THALMANN, Hans-Christian: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, 2. Aufl.. Stuttgart: Klett 1974.
- THOMAE, Hans: Motivation. In: K. Gottschaldt et al. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, 2. Bd.. Göttingen: Hogrefe 1965.
- THOMAS VON AQUIN: Auswahl, Übersetzung und Einleitung von Josef Pieper. Hamburg: Fischer Tb 130 1957.
- TODER, Nancy L. & MARCIA, James E.: Ego Identity Status and Response to Conformity Pressure in College Women. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1973, Vol.26, No.2, 287-294.
- TOLMAN, Edward C.: Purposive Behavior in Animals and Men. New York/London: The Century Co. 1932.
- TSCHAMLER, Herbert: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.
- TURNER, Ralph H.: The Self-Conception in Social Interaction. In: Gordon, Ch./Gergen, J.K., The Self in Social Interaction, Vol.1, New York u.a.: Wiley 1968.

- VERNON, Philip E.: *Personality Assessment: a Critical Survey*. Frome/London: Methuen 1965.
- VILLMOW-FELDKAMP, Hanne: *Delinquenz und Selbstdarstellung Jugendlicher - eine Persönlichkeitsuntersuchung auf der Basis von Dunkelfelderergebnissen*. Dissertation, Universität Konstanz 1976.
- VÖLGYESI, Franz Andreas: *Die Seele ist alles. Von der Dämonologie zur Heilhypnose*. 2.Aufl.. Zürich. Orell Füssli 1967.
- WAGNER, Jürgen W.L.: *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. - 6. Klassen (FSK 4-6) im Landauer Bildungsberatungs-System*. Hrsg. von Karlheinz Ingenkamp. Weinheim: Beltz 1977.
- WAHRIG, Gerhard: *Das große deutsche Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1967.
- WALKER, Alan M., RABLEN, Richard A., ROGERS, Carl R.: *Development of a Scale to Measure Process Changes in Psychotherapy*. In: G. Lindzey and C.S. Hall (Hrsg.): *Theories of Personality: Primary Sources and Research*. New York/London/Sydney: Wiley 1966.
- WATTS, Alan: *The book: On the Taboo Against Knowing Who You Are*. New York: Vintage 1972.
- WEBSTER, Murray Jr. and SOBIESZEK, Barbara: *Sources of Self-Evaluation. A Formal Theory of Significant Others and Social Influence*. New York u.a.: Wiley 1974.
- WEBSTER'S NEW WORLD DICTIONARY, College Edition. Cleveland and New York: The World Publishing Co., 1964.
- WEISSKOPF-JOELSON, Edith: *Der Sinn als integrierender Faktor*. In: Bühler und Massarik (Hrsg.), *Lebenslauf und Lebensziele*. Stuttgart: Fischer 1969.
- WELLEK, Albert: *Ganzheitspsychologie*. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd.I. Bern: Francke 1950.
- WHITE, Becky J.: *The Relationship of Self Concept and Parental Identification to Women's Vocational Interests*. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol.6, No.3, 1959.
- WISWEDE, Günter: *Rollentheorie*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1977 = Urban Taschenbücher 259.
- WISWEDE, Günter: *Soziologie abweichenden Verhaltens*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1973.
- WYGOTSKY, L.S.: *Denken und Sprechen*, 5.Aufl.. Frankfurt: Fischer 1977 = Fischer Taschenbuch, Bücher des Wissens.
- WYLIE, Ruth C.: *The Self-Concept, Vol.1. A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*, 2.Aufl.. Lincoln: University of Alaska Press 1974.

- WYLIE, Ruth C.: The Present Status of Self Theory. In: Borgotta, Edgar F. and Lambert, William W. (Hrsg.), *Handbook of Personality Theory and Research*. Chicago: Rand McNally 1968.
- ZELEN, Seymour L.: The Relationship of Peer Acceptance, Acceptance of Others and Self Acceptance. In: *Proceedings of the Iowa Academy of Science*, 1954, Vol. 61, 446-449.
- ZILLER, Robert C.: *The Social Self*. New York/Toronto/Oxford/Sydney/Braunschweig: Pergamon Press 1973.
- ZILLER, Robert C., HAGEY, Joan, DELL, Mary, SMITH, C., and LONG, Barbara H.: Self-Esteem: A Self-Social Construct. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, No.1, 84-95.
- ZILLER, R.C., LONG, Barbara H.: Self-Social Constructs and Geographic Mobility. Unpublished manuscript, University of Delaware, 1964. Zit. in: Ziller, *The Social Self*. New York u.a.: Pergamon Press 1973.





## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

	Seite
Abb. 1: Die Struktur der Psyche bei oberflächlicher Erregung	25
Abb. 2: Die Struktur der Psyche bei tieferliegender Erregung	25
Abb. 3: Die Gesamtpersönlichkeit im Zustand großer psychischer Spannungen	29
Abb. 4: Die Gesamtpersönlichkeit nach erfolgreicher Therapie	29
Abb. 5: Die Totalpsyche	42
Abb. 6: Intrapersonale Kommunikation	45
Abb. 7: Blockschaltbild des kybernetischen Systems Mensch - Außenwelt	52
Abb. 8: Aktualisierung, Verknüpfung und Gewichtung von Elementen des internen Selbstmodells zu Partialmodellen in den Situationen A und B	53
Abb. 9: Beispiel für das semantische Feld verschiedener Konzepte einer Frau	69
Abb. 10: Die nichtverbale Messung des Selbstkonzepts	75
Abb. 11: Fünf Ausdrucksniveaus der Selbstdarstellung	79
Abb. 12: Modell zur Berechnung von Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept	83
Abb. 13: Diskontinuierliche Entwicklung des Selbstkonzepts	135
Abb. 14: Die biologische Lebenskurve	144
Abb. 15: Wandel des semantischen Feldes verschiedener Konzepte während einer Therapie	153

## VERZEICHNIS DER DARSTELLUNGEN

Darstellung 1: Das Verhältnis von Rolle und Selbst	55
Darstellung 2: Matrix zur Berechnung der Selbstachtung	72
Darstellung 3: Items der Interpersonal Check List	81
Darstellung 4: Variablen der Interpersonal Check List	82
Darstellung 5: Entstehung und Bedeutung eines positiven Selbstkonzepts	96
Darstellung 6: Die einzelnen Selbstkonzeptbereiche	102
Darstellung 7: Zusammenspiel von situativen und dispositionellen Faktoren	134
Darstellung 8: Wandel des Selbstkonzepts während der Therapie	151
Darstellung 9: Wechselwirkung von Selbstkonzept und Umwelt	155



# AUTORENREGISTER

- Adler, A. 25f., 39, 58f., 94, 102f.  
 Alker, H.A. 101  
 Allport, G.W. 15, 21f., 37, 121  
 Ansbacher, H. u. R. 39f., 103  
 Aristoteles 18f.  
 Armstrong, R. 71  
 Arnold, W. 22, 45, 85, 91  
 Ausubel, D.P. 141  
 Back, K. 146  
 Barclay, J.R. 29, 31  
 Berger, E.M. 142  
 Bettelheim, B. 121  
 Bieliauskas, V.J. 140  
 Biller, H.B. 139f., 142  
 Blechschmidt, E. 131  
 Blumer, H. 48f.  
 Bollnow, O.F. 37  
 Bonney, M.E. 89  
 Braun, W. 15  
 Brentano, F. 13f., 38, 64  
 Brickenkamp, R. 86  
 Bromley, D.B. 146  
 Brookover, W.B. 61  
 Brophy, A.L. 104f.  
 Brusten, M. 123  
 Bühler, Ch. 136f., 143ff.  
 Bugental, J.F.T. 70f.  
 Canfield, J. 149f.  
 Cattell, R.B. 69  
 Cohen, D.B. 87  
 Combs, A.W. 63  
 Coopersmith, St. 94f., 138f., 140f.  
 Cooley, Ch.H. 106  
 Czaja, S.J. 105  
 Darwin, Ch. 38  
 Derbolav, J. 21  
 Descartes, R. 19f., 37, 44  
 Dewey, J. 34  
 Dienelt, K. 21  
 Dietrich, G. 16  
 Diggory, J.C. 92ff.  
 Dilthey, W. 36  
 Dollard, J. 152  
 Dunne, J. 15  
 Epstein, S. 27, 59f.  
 Erikson, E.H. 11f., 120, 146  
 Faris, E. 47  
 Felker, D.W. 141, 149  
 Festinger, L. 97f.  
 Filipp, S.-H. 52, 61, 99, 131f., 142ff.  
 Fitts, W.H. 72f.  
 Forrest, T. 139  
 Frankl, V.E. 104f., 108  
 Freud, A. 122  
 Freud, S. 7, 38ff., 45  
 Gergen, K. 96  
 Goffman, E. 111  
 Goldstein, K. 28, 83, 115  
 Gordon, Ch. & Gergen, K. 99, 109  
 Gough, H.G. 69f.  
 Grant, C.H. 145  
 Hart, J.T. 28, 35  
 Hartig, M. 44f., 125ff., 150  
 Hartmann, H. 38  
 Hartshorne, H. 97  
 Harvey, O.J. et al. 17f., 134f.  
 Havighurst, R.J. 145  
 Hector, H. 114  
 Hehlmann, W. 23  
 Heidegger, M. 37  
 Helle, H.J. 49  
 Hilgard, E.R. 51, 106, 139  
 Hofstaetter, P.R. 66, 68  
 Horney, K. 119f.  
 Horrocks, J. 54f., 94, 112, 131f.  
 Hoyte, M. 139  
 Humboldt, W.v. 21  
 Hyman, H. 56  
 Jacobi, J. 42  
 Jacobson, E. 106  
 James, W. 16, 46f., 91f., 102f., 106  
 Jung, C.G. 41f.  
 Käsler, D. 53  
 Kaufmann, G. 106f.  
 Keniston, K. 119f.  
 Kerscher, I. 123  
 Kilpatrick, W. 27  
 Kinch, J.W. 49f.  
 Klauer, K.-J. 61  
 Köhler, W. 23  
 Koffka, K. 23  
 Kohlberg, L. 127f.

- Krappmann, L. 111f.  
 Kuhn, M. 72  
 Laforge, R. 81  
 Langeveld, M.J. 139  
 Landis, J.T. 139  
 Lao-Tse 28  
 Leary, Th. 79ff.  
 Lecky, P. 97f.  
 Leibniz, G.W. 20f., 43  
 Levine, J.A. 139  
 Lewin, K. 24f., 122f.  
 Long, B.H. 74  
 Lurija, A.R. 127f.  
 Marcia, J.E. 114  
 Maslow, A.H. 30, 94, 114ff.  
 Massarik, F. 146f.  
 McClelland 102  
 McCord, J. 139  
 Mead, G.H. 16, 45, 47f., 53, 112, 133  
 Meador, B.D. 28, 31f.  
 Merton, R.K. 57f.  
 Misch, G. 143  
 Mosak, H.H.  
 Müller, M. 18, 106  
 Mullahy, P. 136f.  
 Munroe, R. 38, 104  
 Murray, H.A. 70, 85f.  
 Natorp, P. 17  
 Naudascher, B. 114, 142f., 148  
 Neubauer, W.F. 111  
 Oerter, R. 132  
 Osgood, C.E. 68f., 152f.  
 Parsons, T. 113f.  
 Paschen, H. 45  
 Pederson, F.A. 139  
 Perlman, H.H. 153f.  
 Piaget, J. 55, 126f., 133  
 Picodella Mirandola 15  
 Pindar 21  
 Platon 7  
 Plessner, H. 22  
 Pongratz, L.J. 121f.  
 Premack, D. 125f.  
 Pross, H. 138f.  
 Quensel, St. 123  
 Rabin, A.I. 142  
 Rank, O. 28  
 Richter, H.E. 138  
 Riesman, D. 107f.  
 Röhrs, H. 64  
 Rogers, C.R. 27ff., 65, 101f., 151ff.  
 Rosenberg, M. 95  
 Rosen und D'Andrade 156  
 Roth, E. 70  
 Roth, H. 22, 70  
 Rousseau, J.-J. 21  
 Sarbin, Th.R. 49, 55f., 121, 132  
 Schaller, K. 37  
 Sears, R.R. 138  
 Secord, P.F. 99f.  
 Shastrom, E.L. 84f., 147f.  
 Shultz, J.L. 88f.  
 Snygg, D. 35f., 39  
 Stachowiak, H. 52  
 Steinbuch, K. 52  
 Stephenson, W. 66f.  
 Stolz, L.M. 140  
 Stonequist, E.V. 119f.  
 Sullivan, H.St. 136, 141  
 Taylor Johnson, S. 96  
 Thalmann, H.-Chr. 140  
 Thomae, H. 17  
 Thomas von Aquin 18  
 Thomas, W.I. 47  
 Toder, N.L. 114  
 Tolman, E.C. 44f.  
 Tschamler, H. 22  
 Turner, R.H. 109  
 Villmow-Feldkamp, H. 93f.  
 Wagner, J.W.L. 65f.  
 Wahrig, 6, 91  
 Walker, A.M. 151  
 Watts, A. 149  
 Webster, M. 58  
 Weisskopf-Joelson, E. 147, 154  
 Wellek, A. 22  
 Wertheimer, M. 23  
 White, B. 140  
 Wiswede, G. 54f., 124  
 Wygotsky, L.S. 127f., 133f.  
 Wylie, R. 61ff., 73ff., 85f., 102f.  
 Zeigarnik 25  
 Zelen, S.L. 89, 142  
 Ziller, R.C. 50ff., 73ff., 95ff., 143  
 Zweiter Familienbericht 11, 148, 156

## SACHWORTREGISTER

- Abwehrmechanismen S.33, 106, 122  
 Adoleszenz S. 26, 112  
 Aktpsychologie S. 23, 24  
 Aktualisierungstendenz S.31  
 Als-Ob-Verhalten S.121f.  
 Alter S.26, 104f., 143  
 Anima S.16  
 Antike S.17  
 Apperzeption S.21  
 Archetypen S.41f.  
 Atome S.20  
 Bedürfnisse S.21, 27, 33f., 38, 46f., 116f., 147f., 152f.  
 Behaviorismus S.28, 37, 43f.  
 Beratung S.34, 40f., 147f.  
 Bewußt S.17, 21, 23, 24  
 Bewußtsein S.16, 17, 21, 24, 133  
 Bewußtwerden S.20, 134  
 Bezugsgruppe S.57f., 142f.  
 Bezugsgruppentheorie S.56f.  
 Bezugsrahmen S.31, 35  
 Denkakt S.21  
 Denken S.19, 20  
 Desensibilisierung S.150  
 Differenziertheit S.52  
 Dimension S.91  
 Dissonanz S.98f.  
 Egozentrisches Sprechen S. 127, 133  
 Eltern S. 136f., 147f.  
 Empathie S.35  
 Entschluß S. 125f., 128  
 Entwicklung S. 26, 131ff.  
 Erfahrungen S.20, 21, 28f., 47f.  
 Erziehung S.19ff., 26, 34, 36, 39, 49  
 Erziehungsziele S.15  
 Existenzphilosophie S.23, 28, 38  
 Feldtheorie S.24  
 Freie Assoziation S.37  
 Ganzheitspsychologie S.23  
 Gefühle S.20, 27, 31, 43  
 Generalisierter Anderer S.47f.  
 Geist S.19  
 Gestaltpsychologische Sichtweise S.22, 26  
 Gleichaltrige S.141f.  
 Habits S.98  
 Handlungen S.47f., 121f.  
 Hermeneutik S.63f.  
 Heute S.146  
 Humanistische Psychologie S.28  
 Hylemorphismus S.17  
 Hypnose S.37  
 Hypothetisches Konstrukt S.17, 44f.  
 I S.45f., 49, 102f.  
 Ich S.19, 21, 38f., 42, 119f.  
 Ideen S.19f.  
 Identität S.112f.  
 Individuation S.17, 41f.  
 Integration S.52, 145f.  
 Intentionalität S.18, 23ff.  
 Interaktion S.20, 22, 26, 31f., 49f., 100, 109, 113  
 Interpretation, subjektive S.15, 18, 35, 123f.  
 Interaktionistische Sichtweise S.17, 43ff., 62f.  
 Kausalität S.28, 37  
 Kibbutz S.49, 142  
 Kindheit S.26, 40, 123  
 Klient S.27  
 Klienten-zentriert S.28  
 Körper S.19f.  
 Kollektives Unbewußtes S.41f.  
 Kommunikation S.45, 49, 137f., 156f.  
 Komplexität S.52  
 Konflikt S.122f., 125  
 Konsistenz S.97ff.  
 Kybernetischer Ansatz S.52f.  
 Labeling-Approach S.123f.  
 Lebensraum S.26  
 Lebenskurve S.144f.  
 Lebensstil S.39  
 Lebensziel S.23, 25, 40  
 Leidensdruck S.154  
 Lob S.149f.  
 Logotherapie S.108  
 Marginalität S.51  
 Marginal Man S.120f.  
 Materie-Form-Prinzip S.17  
 Me S.45f., 49  
 Membership Group S.57f.

- Mensch
- als autonomes Wesen S.19, 21, 23, 107f.
  - als bewußtes Wesen S.20
  - und Beziehung zu anderen S.20, 21
  - als denkendes Wesen S.20, 43f.
- Minderwertigkeit S.40, 102
- Monade S.20ff.
- Motivation S.26
- Mutter S.140f.
- Mutter-Kind-Beziehung S.102
- Neuhumanistische Bildungstheorie S.21f.
- Neurotiker S.104f., 119ff.
- Ordnung S.19
- Organismisch S.28, 38f.
- Organismus S.28f., 31f., 32f., 43f., 92
- Peer Group S.141f.
- Persönlichkeit S.23, 26, 30f., 45f., 51f.
- Persönlichkeitsmerkmal S.17, 21
- Person S.28, 38
- Persona S.103f.
- Perzeption S.21
- Pest S.15
- Phänomenales Feld S.35f.
- Phänomenologie S.22
- Phänomenologische Sichtweise S.17, 21f., 26, 43, 62f., 65, 151
- Physische Phänomene S.28
- Pragmatismus S.27f., 34, 40f.
- Proprium S.26f.
- Psyche S.16, 22, 41f.
- Psychische Phänomene S.28
- Psychoanalytische Sichtweise S.17, 21, 23, 28, 62f., 122
- Psychopath S.32
- Reaktion S.20, 25
- Reflexivität S.21f.
- Reiz S.17, 22, 25, 95, 131
- Res extensa S.19
- Res cogitans S.19
- Rolle S.51, 53f.
- Rollen-Selbst S.54
- Rollen-theorie S.53f.
- Scham S.106f.
- Scholastik S.18f., 23f.
- Schuld S.106f.
- Schule S.148f.
- Seele S.17ff., 23, 36, 38, 45f.
- Selbst S.16, 24, 25ff.
- als Gestalt S.30f., 33f.
  - als Hypothese S.42
  - im Mittelalter S.15
  - als Objekt S.21
  - objektives S.46f.
  - als Ordnungssystem S.17
  - phänomenales S.36f.
  - in der Philosophie S.65f.
  - und Rolle S.55f.
  - subjektives S.46f.
  - als System S.24
  - und päd. Theorie S.15
- Selbstachtung S.26, 92, 94
- Selbst-Aktualisierung S.28, 31, 33f., 115ff.
- Selbstakzeptierung S.91, 94f., 137f., 141f.
- Selbstbeobachtung S.149f.
- Selbstbestimmung S.145
- Selbstbewertung S.57f., 92f., 104f.
- Selbstbild S.26, 119f.
- Selbstentfremdung S.118f.
- Selbsterkenntnis S.17f., 113f., 143
- Selbstfindung S.111f., 114
- Selbstgespräche S.38f., 126f.
- Selbst-Ideal S.40
- Selbst-Identität S.26f.
- Selbstkonflikt S.121f.
- Selbstkonstrukt S.17
- Selbstkontrolle S.124f., 149f.
- Selbstkonzept
- Begriff S.28
  - Definition S.17
  - globales S.61
  - ideales S.101ff., 109ff.
  - konsistentes S.96f.
  - negatives S.91
  - personales S.106f.
  - positives S.91
  - Rezeptor-Effektor S.131f.
  - somatisches S.131d.
  - soziales S.106f., 132f.
  - spezifisches S.61, 96f.
  - von Strafgefangenen S.93
- Selbstmodell S.17
- Selbstschemata S.17
- Selbstsicherheit S.156
- Selbstsicherheitstraining S.150

Selbststeuerung S.45  
 Selbststruktur S.17, 31f.  
 Selbsttheorie S.17, 58f.  
 Selbstreflexion S.15  
 Selbstverstärkung S.150  
 Selbstwerdung S.15, 43, 47f., 49  
 Selbstverwirklichung S.17, 21, 37, 40f.,  
 115f., 152f.  
 Sinn S.147  
 Sozialisation S.156  
 Sprache S.48, 133f.  
 Substanz  
 - physische S.19  
 - psychische S.19  
 Struktur S.25, 36, 48  
 Symbol S.47f.  
 Symbolische Interaktion S.46f., 53f., 123f.  
 Symbolisierung S.32  
 System S.25, 31  
 Systemtheoretische Sichtweise S.51f.  
 Teilkonzept S.17, 25, 38  
 Therapie S.27, 29f., 154ff.  
 Therapieprozeß S.100f., 105  
 Therapeut S.27  
 Traumdeutung S.37  
 Trieb S.38  
 Unbewußt S. 8, 21, 23  
 Universum S.13  
 Variable  
 - abhängige S.17, 44, 61, 143f.  
 - intervenierende S.43, 61f., 68f.  
 - unabhängige S.17, 44, 61  
 Vater S.137f.  
 Verantwortlichkeit S.108  
 Verbalisieren S.28  
 Verhalten S.43f., 97f., 123f., 150  
 Verhaltenstherapie S.45  
 Verstand S.19f.  
 Verstehen S.23, 43  
 Wahrheit S.21  
 Wahrnehmung S.18, 19, 21, 23f., 29f.  
 Weltordnung S.19  
 Wesen S.20  
 Zielgerichtetheit S.31, 36, 44, 92  
 Zufriedenheit S.104f.



- 82 Barbara Mettler-Meibom, Internationalisierung der Produktion und Regionalentwicklung
- 83 Anna-Jutta Pietsch, Das Reduktionsproblem und die Kategorien produktive und unproduktive Arbeit
- 84 Margit Mayer, Die Entstehung des Nationalstaates in Nordamerika
- 85 Hans-Joachim Schickedanz, Homosexuelle Prostitution
- 86 Adelheid von Saldern, Mittelstand im 'Dritten Reich'
- 87 L. Hack, H. G. Brose, K. Czasny, J. Hack, F. Hager, R. Moser, K. Viesel, Leistung und Herrschaft
- 88 Harald Bodenschatz, Städtische Bodenreform in Italien
- 89 Ulrich Hoffmann, Sprache und Emanzipation
- 90 Sigbert Kluwe, Weibliche Radikalität
- 91 Hannalore Schröder, Die Rechtlosigkeit der Frau im Rechtsstaat
- 92 Udo Branahl, Pressefreiheit und redaktionelle Mitbestimmung
- 93 Eike Ballerstedt, Die Verkehrsversorgung in der Bundesrepublik
- 94 Reimund Emde, Sozialindikatoren und Systemvergleich
- 95 Helmut D. Fangmann, Justiz gegen Demokratie
- 96 Harald Fuhr, Agrarreform und Bauernbewegung in Peru
- 97 Karl Gabriel, Analysen der Organisationsgesellschaft
- 98 Herbert Grymer, Konfliktverarbeitung und Staatsstruktur
- 99 Bernd Hamm (Hg.), Lebensraum Stadt
- 100 Martin Kilian, Die Genesis des Amerikanismus
- 101 Ulrich Heidt, Arbeit und Herrschaft im "realen Sozialismus"
- 102 Wilhelm Heitmeyer, Die Implementation eines politischen Reform-Curriculums
- 103 Michael Thomas Siegert, Adoleszenzkrise und Familienumwelt
- 104 Gerhard Schäuble, Die Humanisierung der Industriearbeit
- 105 Axel Schulte, Demokratisierung
- 106 Heike Schulz, Soziale Beziehungen im Alter
- 107 Gerhard Stapelfeldt, Das Problem des Anfangs in der Kritik der Politischen Ökonomie
- 108 U. Baumann, U. Becker, J. Gerstenmaier, O. Schickle, R. Tippelt, Handlungsperspektiven und politische Einstellungen arbeitsloser Jugendlicher
- 109 Heinz Thuncke, Betriebsverfassung und Streiks in der britischen Metallindustrie
- 110 Gerhard Vowinkel, Versprachliche Kommunikation und soziale Wahrnehmung
- 111 Manfred Walz, Wohnungsbau- und Industrieansiedlungspolitik in Deutschland 1933 - 1939
- 112 Tim Guldemann, Staatlich organisierter Arbeitsmarkt und Anpassung der Arbeitslosen - Der Fall Schweden
- 113 Dieter Holtmann, Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein
- 114 Detlef Horster, Die Subjekt-Objekt-Beziehung im Deutschen Idealismus und in der Marx'schen Philosophie
- 115 Bernd Köppl, Intensivierung kontra Humanisierung
- 116 A. Hron, H. Kompe, K. -P. Otto, H. Wächter, Aktionsforschung in der Ökonomie
- 117 Claus Leggewie, Siedlung, Staat und Wanderung
- 118 Thomas Mirbach, Kritik der Herrschaft
- 119 Bernd Morast, Die südafrikanische Rassenpolitik
- 120 Peter W. Reuter, Die Balkanpolitik des französischen Imperialismus 1911 - 1914
- 121 Günther Sander, Abweichendes Verhalten in der DDR
- 122 Bärbel Gafert, Höhere Bildung als Antiaufklärung
- 123 Peter Ludes, Der Begriff der klassenlosen Gesellschaft bei Marx
- 124 Ulrich Teichler (Hg.), Hochschule und Beruf
- 125 Ulrich Teichler, Helmut Winkler (Hg.), Praxisorientierung des Studiums